МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛИПЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ П.П. СЕМЕНОВА-ТЯН-ШАНСКОГО»
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ

# ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ СБОРНИК
НАУЧНЫХ ТРУДОВ, ПОСВЯЩЁННЫЙ ПАМЯТИ
ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА**

Липецк – 2018

УДК 371
ББК 74в
Г 56

Г 56 **Гносеологические аспекты образования**: международный сборник научных трудов, посвящённый памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2018. – 517 с.

ISBN 978-5-88526-988-9

Сборник содержит и обобщенные теоретические идеи, и сведения по общей педагогике, дидактике, теории воспитания, истории и философии образования и др., связанные с научной школой С.П. Баранова. В нём представлены различные направления гносеологического подхода к образованию, разрабатываемые в университетах России (Москва, Санкт-Петербург, Елец, Липецк, Пенза, Псков, Саратов, Череповец и др.) и за рубежом (Белоруссия, Болгария, Молдова, Китай, США и др.)

Сборник представляет интерес для будущих педагогов, работников образования, преподавателей вузов и школы.

УДК 371
ББК 74в
Г 56

**Ответственные редакторы**:

***А.Ж. Овчинникова,*** доктор педагогических наук, профессор ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского; (г. Липецк);

***Л.З. Цветанова-Чурукова,*** доктор педагогических наук Российской Федерации и Республики Болгария (ЮЗУ им. Неофита Рильского, г. Благоевград; Болгария)

**Редколлегия**:

***М.В. Лазарева***, доктор педагогических наук, профессор ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского;

***Т.В. Тарасенко,*** кандидат педагогических наук, доцент ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского;

***Е.В. Филиппова***, кандидат педагогических наук, доцент ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского;

***О.В. Хрипункова,*** кандидат педагогических наук, старший преподаватель ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

ISBN 978-5-88526-988-9

© ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», 2018

**С.П. Баранов**

# Раздел I

# ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКОВ III МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, ПОСВЯЩЕНОЙ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА

***Н.В. Федина***,
и.о. ректора Липецкого государственного педагогического университета
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, канд. пед. наук, доцент
Липецк (Россия)

## УВАЖАЕМЫЕ УЧАСТНИКИ И ГОСТИ КОНФЕРЕНЦИИ!

С огромным удовольствием поздравляю Вас с открытием III Международной научно-практической конференции, посвящённой профессору Сергею Петровичу Баранову, которая будет проходить в форме гранд-парка с участием лабораторных площадок.

Сергей Петрович Баранов вошёл в мировую педагогику как выдающийся учёный, педагог, труды которого внесли неоценимый вклад в развитие отечественной и зарубежной педагогики. Им создана научная школа, среди представителей которой доктора и кандидаты педагогических наук, огромное количество аспирантов и административных работников во всех странах мира. Это философ, музыкант, человек высокой духовности и нравственности.

Педагогическая деятельность Сергея Петровича Баранова связана с младшим школьником. Основными научными направлениями его деятельности являются: систематизация чувственного опыта, соотношение образа и понятия, реализация в принципах модели и оригинала и обоснование методов с позиций взаимосвязи данных категорий, реализация развивающей функции обучения, предпрофильный этап подготовки. Они получили освещение в монографиях: «Чувственный опыт ребёнка в начальном обучении», «Принципы обучения», «Сущность процесса обучения», Гносеологические основы начального обучения детей в школе», в учебниках «Педагогика» и более 200 статей.

В организации конференции мы нашли поддержку у учёных Московского государственного педагогического университета, Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, от которых приняли эстафету проведения данной конференции, Смольного института РАО, Саратовского, Пензенского, Воронежского и других университетов.

Идеи С.П. Баранова также объединяют его единомышленников из разных стран. В конференции принимают участие 28 иностранных представителей из Болгарии, Белоруссии, США, Китая, Молдовы.

Через онлайн-технологии мы ведём диалог с нашими болгарскими коллегами из Юго-Западного университета им. Неофита Рильского.

Идеи С.П. Баранова находят отражение в научной школе, представителями которой являются и преподаватели нашего университета.

Своё выступление хочу закончить четверостишием Игоря Михайловича Ильинского:

*Мои дела?.. Я жил страной.*
*Мне подарила Русь святая*
*Простой девиз: «Будь сам собой.*
*Свети другим, себя сжигая».*

Я желаю всем участникам конференции успешной работы.

***В.П. Кузовлев,***
Уполномоченный по правам человека в Липецкой области,
заслуженный деятель науки РФ,
заслуженный работник высшей школы РФ,
академик Академии информатизации образования,
академик Международной академии наук педагогического образования,
академик Международной Кадровой Академии,
академик Международной Славянской академии (МСА) наук, образования и культуры,
академик Петровской академии,
д-р пед. наук, профессор,
Липецк (Россия)

## УВАЖАЕМЫЕ УЧАСТНИКИ И ОРГАНИЗАТОРЫ КОНФЕРЕНЦИИ!

Поздравляю Вас с открытием и проведением III Международной научно-практической конференции, посвящённой профессору Сергею Петровичу Баранову!

Я лично был знаком с профессором С.П. Барановым и беседовал с ним о вопросах педагогики начального образования, её дальнейших перспективах, поэтому считаю проблему конференции ключевой.

Изучая труды учёного, мы понимаем необходимость постоянного обмена идеями с позиций гносеологического обоснования сущности процесса обучения, систематизации чувственных образов, управления чувственным познанием на разных этапах воспитания культуры умственного труда обучающихся в школе и вузе с позиций создания многомерной модели развития интеллекта. Становится важным обмен идеями единомышленников, работающих в различных университетах. Этим объясняется чрезвычайно большой интерес к конференции, география которой широко представлена как российскими, так и зарубежными учёными.

Я полагаю, что такие конференции позволяют поставить и решить актуальные проблемы современного образования, показать свои достижения, обменяться опытом. Я выражаю искреннюю благодарность организаторам конференции и желаю продуктивной работы.

***И.В. Бурмыкина,***
проректор по научной работе, д-р социол. наук, профессор
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Поздравляю Вас с открытием III Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова «Гносеологические основы образования»!

Данная конференция является для нас значительным событием. Она затрагивает многие актуальные вопросы образования на современном этапе развития общества, разработанные учёным, в частности:

- гносеологическое обоснование процесса обучения;
- развитие дошкольного, начального общего и высшего образования;
- управление чувственным познанием учащихся;
- систематизация чувственного опыта,
- соотношение образа и понятия в мыслительной деятельности учащихся;
- соотношение модели и оригинала;
- реализация развивающей функции в обучении и воспитании личности.

Важно, что конференция проходит в форме GRAND PARKa, предусматривая интеграцию теоретических положений С.П. Баранова в исследованиях учёных Липецкого, Московского, Елецкого, Санкт-Петербургского, Воронежского, Саратовского, Пензенского,

Псковского, Череповецкого и Юго-Западного (Болгария) университетов и практическую их реализацию в работе лабораторий. Такая организация конференции позволяет наиболее продуктивно осуществлять обмен передовыми идеями, знаниями и опытом.

Желаю участникам и организаторам конференции плодотворной работы, конструктивного диалога и эффективного взаимодействия.

***Асен Богданов,***
академик, профессор. Grand PhD,
Председатель ОАНОК,
София (Республика Болгария)

## УВАЖАЕМЫЕ УЧАСТНИКИ И ГОСТИ КОНФЕРЕНЦИИ!

С огромным уважением передаю Вам слова поздравления от имени всего академического состава Общественной академии для науки, образования и культуры в г. Софии, Республики Болгарии. Я рад приветствовать всех собравшихся на III Международной научно-практической конференции „Гносеологические основы образования“, посвящённой памяти профессора Сергея Петровича Баранова. Научная школа профессора Баранова в Болгарии достойно представлена в деятельности нашей академии с активным участием члена-корреспондента, профессора, доктора педагогических наук Овчинниковой Александры Жоресовны и также с активным участием члена-корреспондента, доктора педагогических наук Российской Федерации и Болгарии, доцента Цветановой-Чуруковой Лидии Здравковой.

Сегодня вы собрались обсудить актуальные проблемы педагогической науки, которая стремится обрести новое лицо в условиях информационного общества. Общеизвестно, что процесс обучения в вузе неотрывно связан с научной и исследовательской деятельностью. Развитие современной цивилизации невозможно представить без совершенствования педагогической науки. В настоящее время в мире идёт становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мир смарт-технологий в педагогическом процессе. В этом контексте методологические идеи профессора Сергея Петровича Баранова являются исключительно актуальными. Пусть итоги ваших дискуссий станут основой для новых научных открытий. Уверен, что конструктивное общение между нами в рамках форума будет содействовать успешному поиску новых идей в области образования.

Всем участникам и организаторам конференции желаю успехов в работе и дальнейших творческих достижений! Хотелось также пожелать укрепления научного сотрудничества между Липецким государственным педагогическим университетом имени П.П. Семенова-Тян-Шанского и нашей Общественной академией для науки, образования и культуры! В качестве главного редактора электронного журнала академии „E&M smart education” /www.eandmsmart.education/ приглашаю ученых Липецкого университета опубликовать результаты своих научных исследований в изданиях нашего журнала. Еще раз благодарю Вас и желаю дальнейших успехов!

30 ноября 2018 г.
г. София
Республика Болгария
Председатель ОАНОК

***Красимира Марулевска***,
зам декана факультета педагогики, доктор, доцент,
Юго-Западный университет им. Н. Рильского,
г. Благоевград (Респеублика Болгария)

## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ, ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ, ОРГАНИЗАТОРЫ И ГОСТИ III МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, ПОСВЯЩЁННОЙ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА «ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ»!

Очень рады приветствовать Вас с болгарской земли.

Поздравляем всех участников и организаторов с началом конференции.

Коллектив педагогического факультета Юго-Западного университета Республики Болгария сердечно поздравляет Вас с этой замечательной научно-практической конференцией. Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова Тян-Шанского по праву славится богатой историей, замечательными традициями, многими поколениями педагогов-исследователей, увлечённых и преданных своему делу, настоящих профессионалов. Практический опыт липецких педагогических новаторов давно известен и изучается у нас в Болгарии во всех университетах.

Выражаем благодарность за сотрудничество с профессором, доктором педагогических наук Лазаревой Марией Васильевной и профессором, доктором педагогических наук Овчинниковой Александрой Жоресовной в деле совершенствования подготовки будущих учителей, в повышении профессиональной компетенции преподавателей университета.

Мы верим в сохранение между нами сложившихся деловых и дружеских отношений и надеемся на дальнейшее сотрудничество. Желаем Вам счастья, процветания. Желаем также всем участникам конференции продуктивной работы, удачи во всех начинаниях и творческих успехов.

***Л.М. Тафинцева***
директор института психологии и образования
канд. пед. наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

## УВАЖАЕМЫЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

Институт психологии и образования поздравляет Вас с открытием III Международной научно-практической конференции «Гносеологические основы образования», посвященной памяти профессора С.П. Баранова, выдающегося учёного, педагога, труды которого внесли неоценимый вклад в развитие отечественной и зарубежной педагогики, участнику Великой Отечественной войны, бывшему заведующим кафедрой педагогики начального обучения Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина, редактору журнала «Начальная школа».

Нам приятно осознавать, что в организации конференции приняли участие не только российские ученые из университетов Москвы, Ельца, Воронежа, Пензы, Санкт-Петербурга, Саратова, Пскова, Череповца, но и наши болгарские коллеги, которые сейчас слушают нас. В частности, академик Социальной академии (София) Асен Богданов, д.п.н., профессор Теодор Попов, д.п.н., доцент Лидия Цветанова-Чурукова, доктор, доцент Траян Попкочев, доктор, доцент Красимира Марулевска и др; а также белорусские, американские, китайские учёные.

Это свидетельствует об актуальности идей профессора С.П. Баранова, которые на современном этапе используются в исследованиях докторов, кандидатов, докторантов и аспирантов. Его блистательный творческий путь, вся его большая, достойная жизнь – яркий пример служения долгу, верности избранному пути.

Представители его научной школы работают в нашем институте, продолжая научные традиции, заложенные выдающимся ученым.
Я желаю плодотворной и творческой работы участникам конференции.

***И.Г. Алмазова,***
канд. пед. наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
Елец (Россия)

## ПРИВЕТСТВИЕ УЧАСТНИКАМ III МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ», ПОСВЯЩЕННОЙ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА

Уважаемые участники конференции: члены организационного и программного комитетов, представители профессорско-преподавательского состава Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского; представители самых разных образовательных организаций России, Белоруссии, Болгарии, Молдовы, Германии, США, Китая.

От всей души поздравляю Вас с началом конференции, мне чрезвычайно важно быть сегодня здесь вместе с вами и иметь возможность приветствовать участников столь важной конференции.

Передавая эстафетную палочку от ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», где родилась идея проведения такой конференции, где эта конференция проходила в статусе научно-практической, Всероссийской с международным участием, Международной на протяжении нескольких лет, хочу пожелать от имени моих коллег – профессорско-преподавательского состава Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина интересного, глубоко научного и в то же время эмоционального проведения конференции; преподавателям и обучающимся – встреч, знакомств и открытий; всем нам – развития идей профессора С.П. Баранова.

На наших конференциях вот уже несколько лет подряд обсуждается необходимость понимания того, насколько труды такого ученого, как профессор С. П. Баранов развивают категориальный строй науки, насколько важны факторы, обнаруженные, исследованные им, в какой мере его концепции и подходы выходят за пределы самой сложившейся психолого-педагогической науки, производя перемены в сознании ученых, студентов – его современников и нас, ныне прикасающихся к глубинам науки.

В своих трудах С.П. Баранов показывает такие грани психологической реальности, которые непосредственно соприкасаются с гранями социального бытия.

Как отмечает советский и российский психолог, педагог и философ В.С. Мухина, великое идеополе общественного сознания (или самосознания) включает личность – не как просто реальность, а нечто большее, так как содержит в себе что-то несостоявшееся, виртуальное; личность не есть только миф, личность – нечто, укорененное в реальности. Ее метафорически великое идеополе – это движущаяся вселенная идей.

Для нас в этой движущейся вселенной идей чрезвычайно важны идеи Сергея Петровича Баранова, связанные с развитием чувственного опыта ребёнка в начальном обучении; пониманием соотношения образа и понятия в процессе обучения; использованием знаков и символов в понимании младшими школьниками художественного образа; осмыслением меры чувственного при изучении художественного образа; определением сущности процесса обучения; развитием предшкольного образования и т.п.

Эти и другие идеи С.П. Баранова – учёного, мыслителя, настоящего Учителя, главы научной школы получили широкое освещение и дальнейшее развитие в исследованиях его докторантов, аспирантов, соискателей и студентов.

Рассматривая психолого-педагогическую науку как уникальный феномен, как науку и практику создания культурно-образовательных условий, позволяющих человеку найти свой неповторимый образ в этом мире и актуализировать процесс саморазвития, мы вновь обращаемся к творческому научному содружеству поколений.

Сергей Петрович Баранов – Учитель, талантливый учёный, скрупулёзный исследователь, участник Великой Отечественной войны, музыкант, педагог. Он обладал высокой степенью суггестивности, энергетического воздействия на весь коллектив своих студентов, аспирантов, докторантов и нас, тех, кто общался с ним опосредованно – через своих научных руководителей. Мы, бывшие аспиранты, а ныне кандидаты педагогических наук, сердечно благодарны нашему научному руководителю доктору педагогических наук, профессору Александре Жоресовне Овчинниковой за знакомство и возможность общаться с Сергеем Петровичем на протяжении последних десяти лет его жизни.

Научные идеи и результаты исследований, проведённых С.П. Барановым, по-прежнему актуальны и востребованы на современном этапе начального образования, его педагогическая концепция обучения младших школьников является общепризнанной и актуальной в современном начальном образовании. Она рассматривает сущность процесса обучения на основе гносеологического подхода, который, в свою очередь, позволяет установить зависимость процесса обучения от закономерностей процесса познания; определить этап познания, на котором находится ребёнок, и показать сложность и противоречивость перехода от одного этапа к другому, рассмотреть чувственное познание как самостоятельную сторону развития младшего школьника и раскрыть соотношение модели и оригинала в методах обучения младших школьников.

Убеждена, что заинтересованное обсуждение этих и других идей ученого, всесторонний анализ проблем, связанных с гносеологическими основами образования, конструктивные идеи и рекомендации, изложенные в докладах, а затем и в публикациях по материалам проведенной конференции, окажут позитивное влияние на научный диалог, расширение нашего взаимодействия; будут содействовать росту взаимопонимания и доверия между всеми образовательными организациями, представленными на конференции, между учеными, исследователями и обучающимися.

Надеюсь, что работа конференции даст новый импульс развитию гносеологических основ образования и еще раз докажет значимость и актуальность исследований профессора С.П. Баранова.

Желаю всем участникам III Международной научно-практической конференции «Гносеологические основы образования», посвященной памяти профессора С. П. Баранова, успехов, эффективной и плодотворной работы.

**Э.М. Рысина (Баранова),**
жена С.П. Баранова,
канд. мед. наук, Москва (Россия)

## УВАЖАЕМЫЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

Вот уже более 5 лет как нет Сергея Петровича. Да, это правда, что со временем боль от остроты потери хотя и постепенно затухает и не так болезненно воспринимается сердцем, но как бы перемещается в сознание с осмыслением всего переплетения: мыслей, дел, поступков, происходивших в течение 53 лет совместной жизни.

Как говорится, много воды утекло, оставляя всё более омытый кристалл души прозрачным и сверкающим своей чистотой, так что можно явно увидеть его глубинную сущность. Для Сергея Петровича это была его любовь к жизни, доброта и деликатность. Всё может быть в течение такого долгого срока жизни, оно и было, но именно эти качества особенно высвечиваются в сознании. Это не просто слова. Они наполнены конкретным смыслом: если любовь к жизни, то это любовь ко всему окружающему миру с добрым и деликатным отношением к нему.

Сколько можно вспомнить примеров такого отношения, начиная с самого малого в буквальном смысле этого слова.

Как картинки из какого-то киноклипа проявляются в памяти отдельные эпизоды жизни, оценить которые как любовь иначе нельзя.

Например, ярко запомнилось, как вместе с ещё маленьким сыном выращивали в форточке паука, кормили его и очень переживали, когда он исчез. Как ловили мух, бабочек, рассматривали, исследовали и всегда отпускали. Сергей Петрович всегда откуда-то знал, как называется каждый из них, а сын даже сделал маленькую книжечку с переводными картинками под названием “Бабочник” и назвал в честь самой красивой бабочки свою любимую воспитательницу в детском саду – “Волнянка красновато-серая”.

Знал птиц, умел различать их голоса, подкармливал всегда. Ярко помню случай с вороной, у которой кошка прокусила крыло, и она не могла улететь со стаей своих сородичей и поселилась на дереве напротив нашего окна. Всю зиму она прожила на этом дереве, а Сергей Петрович, по горло проваливаясь в снегу, пробирался к этому дереву, кормил её и с тоской наблюдал эту трагическую ситуацию. Как радовался, что к весне она исцелилась и с победным криком улетела в лес.

Как любил свою кошку, которая всегда знала, когда он придёт домой и ждала его у двери; спала на подставном стуле непременно напротив его головы.

Да и вообще всех этих заброшенных, одичавших подвальных кошек и бездомных собак всегда кормил, пристраивал котят. Помню страшный случай, как нас с Сергеем Петровичем чуть не забрали в милицию, когда мы вдвоём раздавали в метро котят.

К людям всегда был отзывчив, особенно к тем, кто сам, проявляя инициативу, нуждался в его помощи и поддержке. В подтверждении это положение и не нуждается, поскольку хорошо известно всем бывшим студентам и аспирантам.

Великое спасибо им за их память о нём и за их благодарность в виде научных конференций.

Сергей Петрович прожил довольно длинную жизнь, много трудностей встречая на своём пути и всегда принимая их со свойственными и присущими ему качествами доброты и деликатности. Но деликатность его приобретала порой утрированный характер. Особенно это как-то ярко проявилось в отношении воспитания сына и наиболее в его подростковом возрасте, когда подростковый нигилизм и максимализм требовали более жёсткого и твёрдого отношения. Он никогда не ругал его за порой отрицательное отношение к учёбе и всегда покорно сносил упрёки и недовольства воспитателей и учителей, ходил на все родительские собрания. Иногда его деликатность воспринималась как нерешительность, которая мешала в сложных жизненных ситуациях. В этих случаях он как бы уходил в себя, отмалчивался, не мог активно противостоять нежелательному явлению и открытым текстом выразить своё отношение к нему. В эту ауру сомнений приходилось попадать и мне, поскольку к этому располагали повышенная мнительность и эмоциональность.

Примеров из жизни много, но время стирает всё отрицательное и остаётся в памяти только хорошее, что преобладало в его натуре.

Сергей Петрович был талантливым человеком не только в научном плане. Он имел талант увидеть красоту и гармонию во всём сущем, возвысить его, в том числе и свою науку, людей, делающих её, возвысить простой русский инструмент балалайку, из которого он умел виртуозно извлекать прекрасную классическую музыку. Умел радоваться жизни и радовать других людей, поддерживать их в случае, если они в этом нуждались, сказать доброе слово, комплименты, вдохновить.

Он остаётся в памяти умным, добрым, улыбчивым человеком. И таким его помнят все.

Привожу своё стихотворение, которое отражает также и взгляды Сергея Петровича.

Прекрасна жизнь – подзвёздный этот мир:
Идут снега, дожди, шумят леса и речки –
Летят мгновенья жизни быстротечной,
Уходят навсегда, уходят в вечность.

Но остаётся след в скрижалях
Мирозданья
от жизни краткой той.

Зачем она была, в чём смысл её таится?
Рожденье, смерть, минуты озаренья,
Страданья и любви огня…
И может ли всё это повториться?
Непостижима мудрость Бытия!

В той мудрости Божественная сила
Великих замыслов Творца
И неизбывность вечности Вселенной,
Которой нет начала и конца.

В ней жизнь миров проходит вереницей,
И неизбежно жизнь сменяет смерти плен,
Не каждый в этот мир приходит причаститься
Добру и Красоте, что побеждают тлен.

## Раздел II

# КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ С.П. БАРАНОВА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЕГО УЧЕНИКОВ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ

***Н.В. Федина,***
кандидат педагогических наук,
и.о. ректора Липецкого государственного педагогического университета
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

## МОДЕЛИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются вопросы становления и развития отечественного дошкольного образования 20-80 годов XX столетия; даётся диахронический анализ его содержания, рассматриваются модели дошкольного образования. Статья предназначена для преподавателей, студентов, работников образования.

***Ключевые слова:*** модели дошкольного образования, содержание, структура, программы, методы формы, диахронический аспект.

***N.W. Fedina,***
candidate of pedagogical sciences,
rector Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semionov-Tian-shansky,
Lipetsk (Russia)

## MODEL OF PRE-SCHOOL EDUCATION: DIACHRONIC DIMENSION

***Abstract:*** This article discusses the issues of formation and development of pre-school education 20-80 years of XX century; We give diachronic analysis of its contents are considered a model of pre-school education. This article is intended for teachers, students, and educators.

***Keywords*:** model of pre-school education, content, structure, programs, methods, forms, diachronic aspect.

Проблема обоснования современных моделей дошкольного образования в условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ДО) является актуальной. Она обусловлена поисками путей совершенствования содержания; использования активных методов и форм организации педагогического процесса, связанных с разработкой новых моделей дошкольного образования. Исследования связаны с негативными тенденциями последних десятилетий: сокращением сети ДОО, социальным неравенством, сложностью адаптации детей к школе, принципом педоцентризма, который направлен на реализацию интересов детей. Всё это требует глубокого переосмысления опыта советской педагогики 20-х – 80-х годов прошлого столетия. В его основе лежат идеи С.П. Баранова, связанные с моделированием образовательного процесса и позволяющие раскрыть «сущность процесса развития, обучения и воспитания детей…, закономерности, принципы и методы их осуществления» [1, с. 327]. Объединяющим началом этого периода являются содержательные аспекты функционирования дошкольного образования в России.

В 20-е годы XX в. появились исторические, психологические и педагогические труды учёных. Начала зарождаться дошкольная педагогика, которая ещё не обладала признаками системы, что объяснялось недостаточной теоретической и практической разработкой проблемы. Основной характеристикой данного этапа явилось становление образования как системы. Для дошкольного образования этого периода характерна возможность выбора теоретических моделей и технологий их практической реализации. Его основу в дошкольном образовании составляли коммунистические, гражданские и патриотические ценности.

Формально основной целью педагогики являлось формирование всесторонне развитой гармонической личности. Её достижение требовало приспособления к существующему режиму и воспитание людей «установленного образца». Уже в дошкольном возрасте внимание акцентировалось на формировании у детей таких качеств как исполнительность, дисциплинированность, ответственность, обязательность. Они были направлены на воспроизведение действительности, ребёнок рассматривался как объект, не учитывались его субъективные качества. Государственные постановления не предполагали развитие способностей самостоятельно познавать и оценивать себя [2; 3].

Содержание модели дошкольного образования не предусматривало чётко разработанных программ, однако шёл поиск направлений, ориентированных на повышение эффективности занятий. В «Инструкции по ведению очага и детского сада» предлагалось заниматься с детьми дошкольного возраста рисованием, лепкой, ручным трудом, вырезанием, строительством из кубиков, кирпичиков и песка, играми, пением, ритмическими движениями. Рекомендовалось также проводить с ними беседы о том, как следует ухаживать за растениями и животными. Доминирующее место в данной модели занимали подвижные игры [6].

Содержание дошкольного образования ещё не имело чётко выстроенной концепции и основывалось на интересах детей. Отсутствовало понимание более или менее значимых компонентов. Занятие рассматривалось в широком смысле слова как вид деятельности детей. Постепенно возникает проблема разработки программ, которые носят дискуссионный характер, и определения их содержания. В официальных документах появляются принципы свободного воспитания. Например, в «Инструкции по ведению очага и детского сада» (1919 г.) предлагалось создавать «…такую обстановку, чтобы инициатива исходила не от руководителей, а от самих детей; выбор занятий должен быть свободным, участие в них – добровольным. Все руководство детьми сводится к помощи их свободным занятиям, играм, но не в непрерывном вмешательстве руководительниц в жизнь детей. Расписание занятий, подобно школьному, недопустимо в детском саду» [6]. Учёные (П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, Д. Дьюи, М. Монтессори, Ф. Фребель, Е.И. Тихеева, Л.К. Шлегер и другие) создали методические разработки, в которых акцент делался на индивидуальное развитие ребёнка, организацию познавательной деятельности детей, основанной на принципах свободного воспитания, использование данных психологии и медицины в изучении дошкольников. В основном происходило заимствование из зарубежного опыта.

В 1930-е годы возникают противоречивые процессы *унификации и типизации* содержания дошкольного образования, обусловленные потребностями государства. Дошкольное образование стало рассматриваться как сложившаяся социальная система, которая носила закрытый характер. Перед дошкольным образованием ставились задачи, соответствующие социалистическому идеалу. Важно было на новой основе соединить накопленный опыт в поликультурном образовательном пространстве.

Стратегия дошкольного образования была направлена на *создание общих, одинаковых для всех детских садов программных документов, в частности*, проектов: «Программы работы дошкольных учреждений» (1932 г.), «Программа и внутренний распорядок детского сада» (1934 г.), «Руководство для воспитателя детского сада. Устав детского сада» (1938 г.).

В целом данные проекты играли положительную роль, так как позволяли решить важные проблемы дошкольной педагогики. В последующие периоды единая программа стала сначала сдерживающим, а затем тормозящим фактором развития дошкольного образования. По мнению Т.С. Куликовой, из содержания дошкольного образования убирали все, что могло породить малейшие сомнения или желание дискутировать [7].

Дальнейшие модели разрабатывались на основе совершенствования частных методик (развития речи, восприятия окружающего мира, элементарных математических представлений, изобразительной деятельности) по аналогии с методиками преподавания предметов в начальных классах. По мнению Л.И. Чайчиц, основы «предметности»

дошкольного образования закладывались ещё в 1920-х годах, их полная и безоговорочная победа пришлась уже на вторую половину прошлого столетия [12].

В середине 1930-х годов появляются модели, в которых начинают учитываться достижения естественных и психологических наук. Психология, наряду с философской основой, являлась фундаментом развития дошкольной педагогики и осуществляла научное обоснование данного процесса. Усилия психологов направлялись на изучение влияния психического развития дошкольников на качество их обучения и воспитания. Это позволило создать новое содержание программ [8; 9]. Методологической основой развития дошкольной педагогики в этот период стали культурно-историческая теория Л.С. Выготского, социально-культурная концепция М.Я. Басова и психология П.П. Блонского.

Однако со второй половины 30-х годов XX века и до конца советского периода наблюдаются негативные явления: запрещаются научные разработки, связанные с генетикой и педологией, в частности, труды Л.С. Выготского, Э.В. Ильенкова, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, С.Т. Шацкого. Развивается методология, основанная на положениях марксистско-ленинской философии.

С середины 1940-х годов модели дошкольного образования опираются на потребности школы, обеспечивающие преемственность с начальным общим образованием. С этой целью в первую часть программы стали вводиться на элементарном уровне такие предметы как математика, биология, природоведение и другие. Появились разделы: «Общественно-политическое воспитание в дошкольном учреждении», «Математика, «Грамота». Во второй её части – работе «по организующим моментам» – предлагались разработки утренников, связанных с празднованиями Октябрьской революции [5, с. 282].

Структура «Программ и внутреннего распорядка детского сада» (1934 г.) не только включала те же «виды деятельности», что и проект программы 1932 г., но и имела отличия:

- в программе предусматривалась деятельность психологов;
- появились виды деятельности, направленные на формирование познавательных действий в игре, в речи, в работе с книгой;
- формулировалось более точное определение разделов, связанных с развитием первоначальных математических представлений и навыков, начальных представлений о природе [6, с. 283].

В «Руководстве для воспитателя детского сада» (1938 г.) не предусматривались общественное воспитание и занятия по чтению и письму. Постепенно организация дошкольного образования «по видам деятельности» становится формальным и уступает место «учебному» принципу.

В 1960 – 1970-х годах появились новые модели дошкольного образования, в которых психология занимала значительное место. Идеи Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, С.Л. Рубинштейна стали по-новому осмысливаться. Однако психологизации дошкольного образования не произошло. На отбор содержания дошкольного образования оказывали воздействие внешние факторы, связанные с *потребностями государства в подготовке* советского гражданина. М.В. Богуславский называл социальный заказ советской эпохи «социальным приказом» [3]. Внутренние факторы, определяемые закономерностями развития дошкольника, в целом не учитывались.

**В** структуре содержания дошкольного образования возникают различные направления:

1) идеологическое воспитание, в частности, коммунистическое, нравственное, патриотическое, интернациональное. Оно способствовало воспитанию любви к Ленину и Сталину. Дети узнавали портреты вождей, воспитатели в беседах в доступной форме рассказывали об их жизни, «углубляя чувство любви к ним» [10, с. 20];

2) трудовое воспитание, направленное на знакомство детей с профессиями;

3) ликвидация безграмотности, получившая название «детская книжка», предусматривающая создание детских книг, к сожалению, без сказочных «пережитков» в виде волшебства, фантазии, антропоморфизма [6, с. 95].

Дальнейшее создание моделей осуществлялось с 1962 по1984 годы. В этот период были разработаны Программа воспитания в детском саду, Типовая программа обучения и воспитания в детском саду. Они включали следующие направления: ознакомление с окружающим миром; развитие речи; художественная литература; математика; рисование; лепка; аппликация; конструирование; музыка; физкультура. Игры и труд присутствовали в структуре содержания вышеназванных программ только в качестве режимных моментов [10; 11;13]. Деятельность детей носила репродуктивный характер и была направлена на операциональную сторону. Цели, мотивы и результаты игровой деятельности определялись в соответствии с учебной и были направлены на формирование необходимых знаний, умений и навыков, то есть носили репродуктивный характер (*повтори… воспроизведи… сделай, как я*…).

Таким образом, данный период рассматривался как расцвет учебной модели дошкольников.

Особое место отводилось игре, которая, по мнению А.П. Усовой, из деятельности постепенно трансформировалась в форму, или основной метод обучения [4; 5]. Таким образом, происходила подмена игры как средства развития ребёнка.

Значительную динамику претерпело содержание *форм и методов* дошкольного образования.

Начали разрабатываться образовательные технологии, в которых представлены различные формы и методы. В них наметилась тенденция на индивидуализацию образовательного процесса, учёт интересов и потребностей дошкольника, активизацию мыслительной деятельности. Многие методы были заимствованы из зарубежных исследований, в частности метод проектов У. Килпатрика. Во внимание принималась их практическая (опытная) направленность. Технологии являлись определёнными образовательными матрицами, в которых формы и методы создавали целостность программных документов. Предлагались различные технологии: проекты, дальтон-план, основным принципом которого было свободное распределение детей по интересам. «Реально это выглядело так: распределение комнат по видам деятельности (без возрастных групп), перекочевывание детей от одного педагога к другому – «по интересам»; прикрепление педагогов к виду «деятельности» (пение, музыка, игра, грамота, счёт)» [14, с. 103]. Позднее они подверглись критике. В свое время Н.К. Крупская положительно оценивала их роль в работе детских садов. В настоящее время эти технологии включены во все нормативные документы и получили дальнейшее развитие.

Подводя итог исследованию советского дошкольного образования, можно утверждать, что с середины 1930-х годов на смену матричным технологиям пришли готовые модели, опирающиеся на частные методики (развитие речи, изодеятельность, ознакомление с окружающим миром и др.). Они на элементарном уровне воспроизводили преподавание предметов начальной школы. Основной формой реализации содержания дошкольного образования стало учебное занятие.

В правительственных документах середины 1930-х – 1980-х годов ребёнок рассматривается как объект воспитательного воздействия. Акцент в них делается на формирование «умелого исполнителя» и коллективиста, умеющего работать сообща. Возникает противоречие в советском образовании: с одной стороны, общественный характер образования, с другой – стремление познать личность во всей уникальности и неповторимости.

Появляется необходимость в проведении *систематических* и *обязательных* занятий в детском саду, которым теоретическое обоснование дала А.П. Усова [5].

В 1945 году уже появился прообраз современной модели организации образовательного процесса в детском саду. В ней кроме обязательных занятий воспитатель должен был до завтрака, до обеда и после дневного сна организовывать «игры и занятия по выбору», в которых реализовывались индивидуальные потребности и интересы детей

[10, с. 25]. Устанавливалось время проведения игр и занятий, которые до сих пор используются в практике детских садов.

Советское дошкольное образование осуществлялось на основе дидактических принципов «от близкого к далёкому, от легкого к трудному». Оно делилось на сегменты, которые предназначались определённой возрастной группе детей. Под возрастом понимались не биологические и психологические характеристики ребёнка, а его паспортные данные.

Ряд положений педагогической системы, разработанных А.П. Усовой, со временем подверглись критике З.В. Мануйленко, Ц.Л. Печерской, А.И. Сорокиной, Е.А. Флёриной, в частности: 1) необоснованность взглядов на обучение как на самоцель дошкольного образования; 2) разорванность процессов обучения и воспитания; 3) доминирование занятий над видами деятельностями ребёнка; 4) отрицательные эффекты, основанные на репродукции.

В 1960-е годы на страницах журналов возникают многочисленные споры, связанные:

1) с неадекватностью занятия и учётом возрастных особенностей дошкольников [10, с. 159];

2) с дифференциацией понятия «игры как деятельности» и «игры как формы» [10, с. 325].

Таким образом, результаты диахронического анализа позволяют считать модели развития дошкольного образования в советский период актуальными. Благодаря им успешно развилась и достигла своего расцвета система дошкольного образования.

Их недостатками является то, что советская система дошкольного образования развивалась как учебная модель, аналогичная классно-урочной системе; зачастую являясь безальтернативной и унифицированной.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Педагогика предшкольного образования как самостоятельная учебная дисциплина / С.П. Баранов, М.Я. Ситниченко, Л.В. Шишкина // Моделирование учебно-воспитательного процесса в вузе и школе. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. – 725 с.

2. Белканов Н.А. Оценка советской школы и педагогики 1920-х годов в педагогической советологии: дис. … д-ра пед. наук / Н.А. Белканов. – Елец, 2003. – 432 с.

3. Богуславский М.В. XX век российского образования / М.В. Богуславский. – М., 2002. – 336 с.

4. Вопросы обучения в детском саду / Под ред. А.П. Усовой. – Изд. третье исправл. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

5. История дошкольной педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / М.Ф. Шабаева, В.А. Ротенберг, И.В. Чувашев и др. – 2-е изд., дораб. – М., 1989. – С. 280-290.

6. История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология» / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1988.

7. Куликова, Т.С. Основные тенденции развития содержания дошкольнго образования России в 30-е годы XX века: дис. … канд. пед. наук / Т.С. Куликова. – Глазов, 2006. – 232 с.

8. Лисукова, Е.В. Развитие содержания воспитательной работы в дошкольных учреждениях Советской России: 40-е – 80-е годы XX века: дис. … канд. пед. наук / Е.В. Лисукова. – Мурманск, 2004. – 173 с.

9. Программа воспитания в детском саду / Под ред. М.Ф. Телегина. – М., 1976.

10. Психология и педагогика игры дошкольника (материалы симпозиума) / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. – М., 1966. – 351 с.

11. Руководство для воспитателя детского сада. Устав детского сада. – М., 1945.

12. Чайчиц, Л.И. Современные дошкольные учреждения: воспитательные возможности и перспективы развития: дис. … канд. пед. наук / Л.И. Чайчиц. – М., 1999. – 151 с.

13. Чмелева, Е.В. Становление и развитие дошкольной педагогики в России конца XIX – начала XX вв.: дис. … д-ра пед наук / Е.В. Чмелева. – Смоленск, 2010. – 383 с.

14. Чуйкова, Ж.В. Историко-педагогический анализ проблемы обучения дошкольников родному языку [Электронный ресурс]: учебно-метод. пособие к курсу по выбору / Ж.В. Чуйкова. – Режим доступа: //http://window.edu.ru/resource/139/56139/files/elsu18.pd

***В.П. Кузовлев,***
Уполномоченный по правам человека в Липецкой области,
заслуженный деятель науки РФ,
заслуженный работник высшей школы РФ,
академик Академии информатизации образования,
академик Международной академии наук педагогического образования,
академик Международной Кадровой Академии,
академик Международной Славянской академии (МСА) наук, образования и культуры,
академик Петровской академии,
д.п.н., профессор,
Липецк (Россия)

# ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

***Аннотация***: В статье рассматриваются вопросы подготовки студентов высшей школы, их профессиональной культуры с позиций гносеологического подхода, определяется профессионализм как основное качество студента, характеризуется его профессиональная деятельность. Статья предназначена для преподавателей и студентов, работников образования.

***Ключевые слова***: гносеологический подход, формирование, профессиональная культура студентов.

***V.P. Kuzovlev,***
The human rights Ombudsman in the Lipetsk region,
honoured science worker of RF
honored worker of higher school of the Russian Federation,
academician of the Academy of education informatization,
academician of the International Academy of Sciences,
teacher education, academician International personnel Academy,
academician of the International Slavic Academy of Sciences (IAS),
education and culture, academician of Petrovskaya Academy,
doctor of pedagogical sciences, Professor,
Lipetsk (Russia)

# EPISTEMOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF THE HIGH SCHOOL STUDENTS

***Abstract:*** this article discusses training of high school students, their professional culture from the standpoint of epistemological approach defines professionalism as basic quality student, is characterized by its professional activities. This article is intended for teachers and students, educators.

***Keywords:*** epistemological approach, formation, professional culture of students.

Современная реальность диктует новые формы гносеологического обоснования профессиональной культуры у студентов. Ведущее место в современном образовательном процессе отводится цифровизации педагогического процесса.

Анализ познавательной деятельности основных участников этого процесса – преподавателя и студента через гносеологический подход, который С.П. Баранов определяет на основе соотношения модели и оригинала, требует дальнейшего осмысления професссиональной культуры у студентов высшей школы. Согласно его теории, процесс усвоения новых знаний базируется на систематизированных моделях, в основе которых лежит знаниевая парадигма исторического опыта человечества. Такой подход является основой и гносеологической составляющей проблемы методов обучения через цифровизацию, так как всякий метод обучения – это направленная траектория деятельности при изучении как модели, так и оригинала. Исходя из вышеуказанного, учёный выделил ***три группы методов, которые применимы и к цифровому обучению.*** Это методы: изучения модели, изучения связи модели с оригиналом, изучения оригинала [1; 5].

Аналитика профессионально-личностных компетенций будущего педагога с позиций гносеологического подхода в условиях цифрового образования построена на основе методологии и становления профессиональных компетенций в образовательном процессе,

повышения качества образования выпускников педагогического вуза, что определелило специфику написания данной статьи.

В образовательном процессе педагогических кадров есть одна характерная особенность, которая отличает эту категорию обучаемых от остальных. Существуют два латентных [лат. latens (latentis) скрытый, невидимый] периода. Они затрудняют объективную оценку уровня профессионализма выпускника через результаты воздействия на него как непосредственно при обучении в педагогическом университете со стороны преподавателей в цифровой среде, так и в условиях работы в цифровой школе.

Формирование профессиональных компетенций при цифровом образовании у студентов-педагогов тесно связано с понятиями «*конкурентоспособность», которое является составной частью понятия «профессионализм»* [2, с. 615].

Главным противоречием реальности сегодня является разрыв между общественно необходимым и фактическим уровнем подготовки специалистов, владеющих цифровыми технологиями.

Проблематика философской, историко-педагогической, психолого-педагогической и социологической литературы, анализ опыта работы специалистов, работающих в данной отрасли, выявил противоречие по поводу сути педагогической деятельности в условиях цифровой экономики, которая сводится главным образом к исполнению учителем своих непосредственных обязанностей и определяется как формирование общеучебных компетенций на основе ФГОС основного общего образования. Наше исследование позволило сделать вывод о том, что использование студентами «стандартных» подходов к своей будущей профессиональной деятельности на основе цифровизации сочеталось с ярко выраженным отрицанием идей и технологий личностно ориентированного цифрового образования. Указанная тенденция выражалась в их формальном отношении к предлагаемым темам и формам проведения занятий.

Сегодня активные преобразования в системе высшего образования, в том числе и педагогического, служат базой для теоретической разработки и практической апробации методологических подходов в цифровом образовании. При этом, определяя цели, содержание и технологии профессиональной деятельности педагога в ином ракурсе. Однако острые противоречия, которые охватили все сферы экономики, политики, образования и культуры нашего общества в связи с переходом к рыночным отношениям, весьма болезненно отражаются на личностной позиции будущих педагогов, на их социально-экономическом статусе.

Реальность сегодня такова, что выбор педагогической профессии не сулит для многих молодых людей обеспеченную жизнь и материальное благополучие. В СМИ педагог показывается как ущербная, недееспособная личность, ведомая учениками. Доминанта социальной полезности переносится на профессии банкиров, умеющих «делать деньги» любой ценой, пластических хирургов и и представителей других престижных профессий, дающих, по мнению молодых людей, право на высокий заработок. К сожалению, сегодня в обществе утрачена сама смысловая составляющая престижа педагогической профессии. В обществе бытует мнение, что «вкладывать в образование» не стоит. Забыто классическое понимание основных законов здорового функционирования общества – отдача от каждого рубля, вложенного в образование, наступает минимум через 10 лет. По статистике, педагогическую профессию выбирают всего 8% выпускников образовательных организаций. На первое место выходят следующие ценностные характеристики труда, такие как «возможность завязывания деловых знакомств», «комфортность условий труда» и т.д.

Психологическое ядро профессиональной компетенции представляет особый симбиоз психологических качеств личности, делающих из студента полноценного специалиста, способного свободно ориентироваться в цифровом пространстве.

Модель востребованного на рынке труда специалиста – это не столько отражение его отдельных сторон и качеств, которые устанавливаются эмпирически, но и образец педагога, владеющего практическими навыками работы в цифровой среде.

С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев отмечали, что у человека должна сложиться психика, соответствующая его деятельности. В реальной трудовой деятельности человека внутренне содержатся формы обслуживающей её психической деятельности. Изменение этой трудовой деятельности, её характера, условий, содержания, средств и способов закономерно ведёт к изменению человеческого сознания.

Развитие человека определяется его собственной деятельностью на основе психологических процессов со всеми их составляющими. Как правило, это спонтанный, неосознанный, стихийный процесс, основанный на усвоении опыта человечества, который для каждого отдельного человека происходит по мере его «вхождения», «врастания» в эту деятельность через труд. «Во время процесса труда, – писал К. Маркс в «Капитале», – труд постоянно переходит из формы деятельности в форму бытия, из формы движения в форму предметности» [2]. Таким образом, опыт предшествующих поколений сохраняется и остаётся в результатах труда, где человеческая деятельность выступает лишь как возможность действовать с предметом определённым образом.

Поэтому при разработке модели специалиста в цифровом образовании важно учитывать социально-политический, профессиональный, психолого-педагогический аспекты, так как именно благодаря им открывается возможность выявить то, что делает студента специалистом [5].

Профессиональные компетенции педагога в русле цифровой экономики являются сложными по своему психологическому содержанию индивидуальным трудом, основанным на знании процессов цифровизации, реализуемых через индивидуальное творчество.

Ответ на актуальный вопрос современности, как готовить педагога в условиях цифровой экономики, показывает необходимость изучения личностных качеств будущих профессионалов. Поэтому аспект становления личности учителя является одним из важнейших при реализации гносеологического подхода к цифровому образованию.

Содержательная наполняемость понятия «профессионализм» в цифровом пространстве, должна формироваться в университете на основе раскрытия конкретных проблем, ситуаций, теории и практики всех субъектов образовательного пространства и их реализации на практике. Только таким образом можно поднять престиж педагогических профессий.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С.П. Баранов. – М., 2005. –164 с.
2. Леонтьев А.Н. Культура, поведение и мозг человека / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1968. – № 7.
3. Маркс К. Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1956. – Т. 23. – 615 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 2-е. – М., 2005. – 1054 с.
5. Педагогика: учеб. пособие / Под ред. В.П. Кузовлева, А.Ж. Овчинниковой (Русия); Л.З. Цветановой-Чуруковой, Т.А. Попкочева (България) – ЮЗУ им. Н. Рилски (България) – ЕГУ им. И.А. Бунина (Русия), 2010. – 539 с.

***А.И. Субетто,***

д-р ф.н., д.э.н., к.т.н.,
Заслуженный деятель науки РФ,
Лауреат Премии Правительства РФ,
профессор РГПУ им. А.И. Герцена,
Почетный профессор НовГУ им. Ярослава Мудрого,
Советник по ноосферному образованию Смольного института РАО,
вице-президент Петровской академии наук и искусств,
президент Ноосферной общественной академии наук,
председатель Санкт-Петербургского отделения и Философского совета
Русского космического общества,
профессор Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России,
Гранд-доктор философии, Полный профессор Оксфорда,
Член Президиума Международного высшего Ученого совета, Заслуженный деятель науки РФ,
Лауреат премии Правительства РФ,
президент Международной академии гармоничного развития человека при ЮНЕСКО
(Санкт-Петербург – Великий Новгород, Россия).

# ОСНОВЫ СИСТЕМОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:*** В статье изложена концепция системологии образования как науки и как теоретического ядра образованиеведения, которая дополняет и развивает авторские теоретические системы – теорию знания, теорию общественного интеллекта и теорию фундаментализации содержания высшего образования. Концепция раскрывает системогенетическую системологию образования, её структуру, принципы, теоретические блоки.

***Ключевые слова:*** система, образование, интеллект, рефлексия, системология, системогенетика, закон, принцип, дополнительность, ноосферизм, экология, катастрофа, разум, революция, развитие, эволюция, прогресс, сложность, методология, качество, цикл, таксон, класс, творчество, педагогика, образованиеведение.

***A.I. Subetto ,***
Phys.N., Ph. D., Ph. D.,
Honored worker of science of Russia,
Russian government Prize winner,
Professor, Herzen state pedagogical University. A. I. Herzen,
honorary Professor of the NovSU them. Yaroslav The Wise,
Advisor on noospheric education of the Smolny Institute of RAO,
Vice-President of Peter Academy of arts and Sciences,
President of the Noosphere public Academy of Sciences,
the Chairman of the St. Petersburg branch of the Philosophical and of the Council
Russian Space Society Professor at St. Petersburg University GPA of EMERCOM, Grand PhD,
full Professor of Oxford, Member of the Presidium of the International Scientific Council,
honoured science worker of RF, RF Government Prize Winner.
President of the International Academy of harmonious development of man at UNESCO
(St. Petersburg-Novgorod, Russia).

# FUNDAMENTALS OF SYSTEMOLOGY OF EDUCATION

***Abstract:*** the article presents the concept of the systemology of education as a science and as a theoretical core of education, which complements and develops the author's theoretical systems – the theory of knowledge, the theory of social intelligence and the theory of the fundamentalization of the content of higher education. The concept reveals sistemogeneticheskiy systemology of education, its structure, principles, theoretical blocks.

***Keywords:*** system, education, intelligence, reflection, systemology, systemogenetics, law, principle, complementarity, noospherism, ecology, catastrophe, mind, revolution, development, evolution, progress, complexity, methodology, quality, cycle, taxon, class, creativity, pedagogy, education.

## *1. Определение системологии образования*

Представляемая автором на суд просвещенного в области образования и педагогики читателя работа является своеобразным обобщением его многолетних исследований в области системологии образования, теории образовательных (педагогических) систем, ноосферизма как новой научно-мировоззренческой системы XXI века и программы ноосферно-ориентированного синтеза наук в XXI веке, концепции Родов Действительного

Разума и грядущего ноосферного синтеза науки и власти, поднимающего Разум человека на уровень управления социоприродной эволюцией – единственной модели устойчивого развития и стратегии выхода человечества из первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы, науки о качестве образования – квалитологии образования и синтетической квалиметрии человека и образования (образовательного квалитативизма), нормологии и стандартологии, теории знания и фундаментализации образования и др. [1 – 33 и др.].

В работе «Системология образования» [1] автор так определил системологию образования:

«*Системология образования* составляет важнейшую часть образованиеведения и является системной основой таких научных и учебных дисциплин как образовательная инноватика, квалитология образования, основы менеджмента качества образования, квалиметрия образования, теория образовательного эксперимента, теория образовательных реформ и т.п. Активное становление системологии образования происходит уже в конце XX века и *отражает собой общий процесс системной революции в эволюции единого корпуса знаний,* нашедший отражение в становлении таких наук и научных направлений, как системология, системогенетика, системный анализ, общая теория систем и др.» [1, с. 5].

И далее *определялась миссия системологии образования как науки так:*

«Она как учебная дисциплина в будущем *должна войти во все образовательные программы, связанные с подготовкой кадров для высшей и средней школ.* Трудно переоценить её значение для таких специалистов, которые заняты разработкой и внедрением систем управления качеством и систем мониторинга в образовательных системах различного ранга» [1, с. 5].

В монографии «Основы системологии образования» автор подчеркнул *следующие основания социального и цивилизационного запросов на становление системологии образования как науки* [3, ч.1, с. 6]:

*«Актуализация системологии образования в начале XXI века происходит не только под воздействием запросов реформ в образовании тактического горизонта, но и под воздействием системно-цивилизационного фактора действующего императива выживаемости человечества в XXI веке, его выхода из исторического и эволюционного тупика в виде первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы.* Раскрытие этого положения составляет содержание новой научно-мировоззренческой системы ноосферизма [11], обращённой к новому масштабному, научному синтезу и к новому типу фундаментализации высшего и в целом – непрерывного образования – ноосферному типу, опирающемуся на синтез знаний в системе ноосферизма. «*Путь к «Ноосфере будущего» – это путь к торжеству истинного человеческого или гуманистического разума, разума, который из состояния «Разум-для-Себя», порождающего Анти-Разум, переходит в состояние «Разум-для-Биосферы, Земли, Космоса», т.е. в состояние Ноосферного Разума!»* [34, с. 11], – так я писал в январе 2006 года. *Но это и означает качественный скачок в мере адекватности человека окружающему миру, скачок в системной организации научной картины мира и картины мира в целом, в системной организации не только профессионально-деятельностного отношения к миру, но и мировоззренческо-ценностного отношения, носящего эконосферный характер, позволяющий «охватить» и понять целостность системы «Человек-Общество-Человечество-Биосфера-Земля» и подняться на уровень Ответственности за всё происходящее на Земле с позиций привносимых в Биосферу и в витальные – жизненные основания бытия человека на Земле негативных последствий (изменений в «живом веществе» Биосферы и человечества в её составе)».*

Итак, системология образования, по автору, появляется, с одной стороны, как результат происходящей системной революции в эволюции единого корпуса знаний и в развитии образования как социального института, а с другой стороны, как ответ на ноосферный императив в историческом развитии человечества, требующий выхода из Экологического Тупика истории в виде первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы через качественный скачок в самом разуме человечества, который автор

обозначил как *Роды Действительного Разума* [18], *т.е. Роды Разума, способного взять на себя Ноосферную ответственность за управление социоприродной эволюцией* (что и означает, что человеческий Разум обретает статус «Управляющего Разума» [17]).

### *2. Становление системологии образования как часть общего процесса становления научно-образовательного общества*

*Проблемы методологии формирования целей образовательной политики и образовательных реформ, адекватных потребностям прогрессивного развития общества, проблемы методологии обоснования содержания образования на всех ступенях непрерывного образования, проблемы методологии правильной экспликации целей и задач воспитания молодого поколения – могут быть правильно решены только на базе системологии образования.*

*Само становление системологии образования как науки, как своеобразного системного ядра образованиеведения* [29] *происходит на фоне становления научно-образовательного общества как базового условия выживания России и человечества в XXI веке (через стратегию управления социоприродной эволюцией на базе общественного интеллекта)* [20].

Научно-образовательное общество – понятие намного более фундаментальное и адекватное императиву выживаемости, чем такие, ставшие распространенными среди педагогов, ученых-обществоведов и управленцев, как «общество знаний», «экономика знаний», «цифровое общество», «информационное общество», «цифровая экономика» и т.п.

***Научно-образовательное общество – это:***

- ***общество, чье восходящее воспроизводство подчиняется требованиям главного Закона устойчивого развития в гармонии с Природой Земли – Закона Опережающего Развития качества человека, качества образовательных систем в обществе и качества общественного интеллекта*** **[10];**
- ***общество, в котором образование как социальный институт и механизм развития становится «базисом базиса» духовного и материального воспроизводства, и соответственно, – базисом воспроизводства интеллектоёмкой, наукоёмкой и образованиеёмкой экономики, а наука приобретает функцию производительной силы и силы управления.***

### *3. Синтетическая Цивилизационная Революция*

Научно-образовательное общество и системология образования появляются, по автору, как результат *Синтетической Цивилизационной Революции в основаниях и механизмах развития человечества и России.* Она включает в себя 6 основных потоков революционных (качественных) изменений – революций во второй половине XX века и в начале XXI века) [2, 3, 5, 11, 24, 25, 29, 32].

***Системная революция***

Она представляет собой единство 3 направлений «системно-революционных изменений» или системных скачков:

- *системно-технологических* (появление технологических инфрасистем);
- *системно-информационных* (появление глобальных информационных систем)
- *и системно-экологических* (рост системно-экологической взаимозависимости производственных воздействий на Биосферу в страновых, региональных и глобальных масштабах).

***Человеческая революция***

Понятие «человеческая революция» впервые ввел директор Римского клуба А. Печчеи в работе «Человеческие качества» [35]. По его концепции «человеческая революция» есть базовое условие решения глобальных экологических проблем на Земле. По автору, она несет в себе реализацию *императива системного скачка во внутреннем мире человека,* становление в его разуме научной картины мира – адекватной, по своей системности, растущей системности мира (в том числе техносферы, социосферы, экосферы), в которой он живет. В этом императиве отражается удовлетворение требований «*блока законов*

*адекватности»* в системогенетике [5] – *законов адекватности по разнообразию, сложности, неопределенности и системности.*

Человеческая революция, по автору, есть *преодоление «барьера сложности»,* с которым столкнулся человек в форме первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы и *Глобальной Интеллектуальной Черной Дыры* (когда темпы процессов Глобальной Экологической Катастрофы намного опережают темпы познания (исследования) этих процессов) [9 – 11, 14 – 19, 25, 34]). Н.Н. Моисеев поставил перед современной системой научного познания проблему «расставания с простотой» [36]. Решение этой проблемы есть преодоление «барьера сложности», переход человека к «холистическому» (по Ф. Капре [39, с. 22, 24]) или системному мышлению и мировоззрению.

*«Системная революция» уже в «мире человека» и есть человеческая революция,* которая несет в себе процесс актуализации императива возрождения целостного, универсального человека, причем «универсального» в том понимании этого свойства, которое предполагает снятие «частичного человека», «профессионального кретина» (в определении К. Маркса), преодоление всех форм его отчуждения, актуализацию императива гармоничного и всестороннего развития человека как базового условия реализации императива экологического его выживания на Земле в XXI веке.

***Интеллектно-инновационная революция***

Эта революция есть качественный скачок в форме сдвига творчества человека и общественного интеллекта в центр цивилизационного развития [3, кн. 1, с. 20], и как следствие такого сдвига – *резкое усиление инновационной динамики* в социальной и экономической структурах, в научно-техническом развитии. Эта революция также отражает собой *интеллектуализацию производительных сил* [3, кн.1, с. 20], *превращение интеллекта человека и общественного интеллекта в главную движущую силу развития,* а поскольку качество прогрессивного развития и интеллекта человека, и общественного интеллекта – совокупного интеллекта общества – определяется качеством развития науки и образования, то последние, в силу указанной тенденции, становятся базисом воспроизводства общества и его прогрессивного развития, *делая общество – научно-образовательным обществом, а управление – научным управлением.*

***Вот почему на арену истории уже в конце XX века,*** на фоне перехода глобального экологического кризиса в первую фазу Глобальной Экологической Катастрофы, поставившей пределы стихийным регуляторам развития человечества, ***вышел открытый автором Закон Опережающего Развития качества человека, качества образовательных систем в обществе и качества общественного интеллекта*** [10]***, обратной стороной несоблюдения которого и стала Глобальная Интеллектуальная Черная Дыра.***

***Квалитативная революция***

Эта революция в развитии человеческой цивилизации означает собой *сдвиг всего механизма социально-экономического развития в сторону социального кругооборота качества* [10, 24, 25, 28]: качество человека – качество техники и технологий – качество производства – качество науки и культуры – качество образования – качество общественного интеллекта – качество жизни – качество человека. За квалитативной революцией, которая далека от завершения, «стоит» действие своеобразного ***«качественного императива»*** [23, 32], в котором преломляется императив выживаемости, составляющий содержание Эпохи Великого Эволюционного Перелома как Эпохи Перехода Человечества к Ноосферной Истории, к «Эпохе Ноосферы», по Н.Н. Моисееву [38], – *императив смены парадигм исторического развития, в том числе императив возвышения качества непрерывного образования, включая возвышение качества высшего образования* [10, 11, 18, 25, 27, 30, 32].

***Рефлексивно-методологическая революция***

Она представляет собой, с одной стороны, *революцию в самой рефлексии человечества,* породившую становление *теории рефлексивных систем* [40-47, 56, 57], и вслед за этой теорией – *осмысление статуса «рефлексивных наук»* [3, кн. 1, с. 27],

изучающих «рефлексивные миры», к классу которых относится и «мир человека», а, с другой стороны, – *революцию в методологии научного познания и проектирования деятельности* [24, 27, 30-32, 48-56, 58].

В [3, кн. 1, с. 27] автор подчеркивал следующее важное положение:

*«В рефлексивном мире,* в отличие от объектового мира, *усиливается… «детерминация от будущего», «футуристический детерминизм»,* подразумевающий определенную свободу выбора при будущетворении… Иными словами, в рефлексивном мире благодаря рефлексии субъектов этого мира *реализуется рефлексивно-опережающее и упреждающее управление развитием».*

***Образовательная революция***

Эта революция отражает качественные изменения в социальном статусе, в организации и содержании образования под воздействием Синтетической Цивилизационной революции. *Её «вектор» – переход от образовательно-педагогического «производства» «частичного человека» к образовательно-педагогическому «производству» универсального, ноосферного человека, способного осуществить «расставание с простотой» и преодолеть «барьер сложности»,* т.е. решить глобальные экологические проблемы на пути перехода к новым, ноосферным основаниям развития, – перехода, который и составляет суть переживаемой Эпохи Великого Эволюционного Перелома.

### *4. Пять основных парадигм как теоретико-методологический базис системогенетической системологии*

***Итак, становление системологии образования – веление времени. Автор, очевидно, первым в истории развития системы наук об образовании, включая педагогику, – образованиеведения разработал систему основ системологии образования*** [1-3, 29]. Толчком к этой разработке стал заказ Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Госкомвуза СССР в 1991 году, который был сформулирован автору директором Н.А. Селезневой (с которой автор плодотворно сотрудничал с 1988 по 2012 годы).

Системология образования как наука имеет своим объектом исследования образование как социально-педагогический феномен и как социальный институт одновременно, а своим предметом – процессы функционирования и развития образования как системы, т.е. образовательной системы.

***Теоретико-методологическим базисом системологии образования как науки служат 5 основных парадигм, лежащих в основе современной онтологии мира и методологии его познания*** [2-8, 22-33]:

- ***системная парадигма*** (взгляд на мир и законы его эволюции через категорию «системы», главным онтологическим призванием которой является раскрытие механизма появления «целого») – СП;
- ***классификационная или таксономическая парадигмы*** (взгляд на мир, его организацию через категорию «класса» или «таксона») КТП;
- ***новая циклическая парадигма*** (взгляд на мир через призму категории цикла, фундаментальности системогенетического закона инвариантности и цикличности развития (ЗИЦР)) – ЦП;
- ***новая квалитативная парадигма*** (взгляд на мир и его эволюцию через категорию качества, которая связана, по автору, с становлением науки о качестве – *квалитологии, синтетической квалиметрии* и науки об управлении качеством, единство которых образует синтетическое учение о качестве с учетом императивов XXI века, как ***«квалитативизм XXI века»)*** – КВП;
- ***креативная парадигма*** (взгляд на мир и его эволюцию как креативную мегасистему – мегасистему «самотворящей природы» и креативную эволюцию, в которой постоянно действует механизм будущетворения в форме механизма генерации изменчивости в соответствии с действием системогенетического закона дуальности управления и организации систем (ЗДУО)) – КРП.

Все эти парадигмы связаны отношениями дополнительности (составляющими содержание «принципов дополнения»):

- (СП – КТП) – принцип системно-классификационного дополнения;
- (СП – ЦП) – принцип системно-циклового дополнения;
- (СП – КВП) – принцип системно-квалитативного дополнения;
- (СП – КРП) – принцип системно-креативного дополнения;
- (КТП – ЦП) – принцип классификационно (таксоно)-циклового дополнения;
- (КТП – КВП) – принцип классификационно (таксоно)-квалитативного дополнения;
- (ЦП – КВП) – принцип цикло-квалитативного дополнения;
- (ЦП – КРП) – принцип цикло-креативного дополнения;
- (КВП – КРП) – принцип квалитативно-креативного дополнения;

и так далее, включая их комбинации.

Например, теоретической материализацией принципа системно-квалитативного дополнения является *учение о родах качества К. Маркса,* которое было идентифицировано В.П. Кузьминым [59]. В соответствии с этим учением выделяется 3 рода качеств:

- *1-й род* – природные, материально-структурные («предметные») качества;
- *2-й род* – функциональные качества;
- *3-й род* – системные качества.

В.П.Кузьмин убедительно показал, что «открытием третьего рода качеств – системных – человечество обязано, прежде всего, К. Марксу» [59, с. 72].

Основой объединения всех парадигм служит разработанная автором *системогенетика как наука о законах преемственности или наследования в любых системных мирах,* включая общество, технику, язык, мир живых систем – биосферу, науку, знания, образование и т.д., и т.п. [1-8, 17, 22-30, 32]. Системогенетика делает системологию как науку *системогенетической системологией.*

***И разработанная автором системология образования [1-3] относится к типу системогенетической системологии.***

### *5. Системогенетика, системная онтология и пентада онтологий*

Выделим главные положения системной парадигмы на базе системогенетики, которая становится важной методологической основой организации знаний внутри системологии образования.

***Системогенетика, по автору*** [4-6], ***является синтезом генетических концепций и теорий в биологии, геологии, лингвистике, социологии, психологии, технике, экономике, педагогике, образованиеведении и т.п. и рассматривается как такая часть системологии, которая раскрывает действие системы законов наследования и соответственно обновления в «мире систем».*** Построенная на абстракции «системы» как определенного абстрактного инварианта механизмов системного функционирования и развития системогенетика, соприкасаясь с разными предметным и системными областями, приобретает интерпретации ***прикладных системогенетик:***

- ***техногенетики*** (раскрыта в качестве раздела автором в [4]);
- ***социогенетики*** (раскрыта автором в [5]);
- ***системогенетики образовательных систем или образовательной генетики*** (раскрыта автором в [5]);
- ***системогенетики научного познания или гносеогенетики*** (частично раскрыта как важный механизм эволюции единого корпуса знаний в [32]);
- ***системогенетики «мира таксонов» или «мира классов» – таксоногенетики*** (определена и частично раскрыта в [6, 7, 8]);
- ***системогенетики ноосферы или ноогенетики*** (раскрыта в [60]) и т.п.

*Системная онтология исходит из системной картины мира, в соответствии с которой все объекты мира – объектового и рефлексивного миров – системы.*

***В соответствии с изложенными выше «принципами дополнения» системная онтология находится в отношениях дополнительности с таксономической или классификационной, цикловой, квалитативной и креативной онтологиями мира.***

***Такая «пентадная онтология» описывает и онтологию образовательных систем.***

Это означает, что системное описание «мира образовательных систем» имеет своими дополнениями – таксономическое (классификационное), цикловое (циклическое), квалитативное и креативное описания [3, 6, 8, 16, 61-64] процессов функционирования и развития образовательных систем разного ранга. Например, *страновые образовательные системы* (через которые системно идентифицируются образовательные системы стран мира) могут рассматриваться как «*страновые таксоны» образовательных систем, отличительным признаком которых является их «культуроморфность»,* т.е. соответствие их культуре страны или культурно-историческому архетипу. Подобным же образом можно ставить вопрос *о «цивилизационных таксонах (кластерах)» образовательных систем,* адекватных той или иной локальной цивилизации (в соответствии с цивилизационным подходом к описанию «мир-системы», у истоков которого стоят Н.Я. Данилевский, О. Шпенглер, А.Дж. Тойнби, П.А. Сорокин и др.).

***Система – это совокупность частей, элементов объекта (процесса) и отношений между ними, придающих объекту (процессу) целостность или, иными словами, – это единство элементов и структуры объекта (процесса).***

Мир описывается иерархией вложенных друг в друга систем. Можно говорить *о «системной вертикали» мира,* как о вертикали вложения систем друг в друга: от самой малой «нуль-системы», которая входит во все системы и в которую не входит ни одна, – до самой большой «универсум-системы», замыкающей «системную вертикаль» мира (в нее входят все системы, а она не входит ни в одну). Каждый системный уровень, выделенный из системной вертикали, служит основанием развития (прогрессивной эволюции) и функционирования систем соответствующего уровня (ранга на «системной вертикали» мира).

*Такое системно-иерархическое описание имеет и «мир образовательных систем». Каждому уровню систем соответствует свой несущий цикл и соответствующая метрика системного времени* [7]. Поэтому «вертикали вложенных систем» соответствуют «вертикали» вложенных несущих циклов и вложенных масштабов (шкал) системных времен.

## *6. Система системогенетических законов*

***Развитие (эволюция) систем на каждом уровне подчиняется одним и тем же системогенетическим законам, совокупность которых составляет «каркас» законов системогенетики.***

Назовём основные законы системогенетики (в авторской концепции [1-8]) с кратким раскрытием их содержания.

***Закон системного наследования (ЗСН).***

Он состоит из 4 законов – необходимых условий, чтобы системное наследование (преемственность) состоялось, – *закона подобия, закона порождения, закона наследственного инварианта* (существования системного генотипа), *закона наследственного программирования.* На управляющую функцию генетической информации в системологической трактовке впервые обратили внимание В.В. Дружинин и Д.С. Конторов [40].

***Закон инвариантности и цикличности развития (ЗИЦР)***

Этот закон есть утверждение, что любое развитие циклично, причем цикличность развития немыслима без инвариантности, т.е. наличия преемственности в развитии (передачи определенных инвариантов от одного цикла к другому на спирали развития).

***Закон системного времени и гетерохронии (ЗСВГ)***

Этот закон отражает собой необходимую связь *циклично-спиральной прогрессивной эволюции с системным временем и неравномерностью развития (гетерохронией) любого целого,* т.е. любой системы, за которой *следуют периодические системные кризисы и*

*качественные скачки, переходы к новому циклу развития.* Таким образом, ЗСВГ имеет как бы своим «двойником» (или «отражением») ***закон периодической кризисности в развитии систем*** (и соответственно периодичности свершения системных революций – качественных скачков в развитии) [84].

Другими словами, ЗСВГ фиксирует связь развития (прогрессивной эволюции) любых систем, и образовательных систем в том числе, с системностью времени, когда развитие и функционирование системы осуществляется с временными масштабами, цикличностью, характерными для данной системы, включающей в себя системоиерархичность времени (временной масштаб системного времени, ритм; цикличность системы как целого включает в себя временной масштаб, ритм, цикличность подсистем) и множественность системных времен и цикличности в системе (полихронность и полицикличность).

*Гетерохрония на уровне классов (таксонов) систем отражается в систему классов (таксонов) времени,* что означает, что *системная таксономия преобразуется в хронотаксономию.* Системность времени в смысле изменения масштабов времени и соответственно качества жизни системы по мере подъема по уровням «системной вертикали» определяет иерархию устойчивостей качеств систем и уровневые квазикванты [3, кн. 1, с. 37].

***Закон дуальности управления и организации систем (ЗДУО)***

Данный закон фиксирует дуальность (двойственность) системного наследования и соответственно генетического управления, которая осуществляется *с помощью 2 наследственных механизмов:*

- *через подмир системы,* включающий подуровни (внутренняя системная альтитуда)
- *и через надмир системы,* включающий в себя все системные надуровни на «системной вертикали» мира (внешняя системная альтитуда).

*Первый наследственный механизм* олицетворяет собой «*наследование от прошлого» в виде накопления прошлого времени в системе,* материализуемого в форме структуры и информационной памяти в «интеллекте системы», т.е. передаваемых наследственных инвариантов от предыдущих поколений «систем-предков».

*Второй наследственный механизм* есть своеобразное *«наследование от будущего»* в виде накопления будущего времени в системе, материализуемого в форме потенциала изменчивости, или онтологического творчества системы, определяемого разрешенными границами (разрешенным коридором развития), спускаемыми с надсистемных уровней по отношению к системе на «системной вертикали мира».

ЗДУО определяет «*паст-футуристический» («паст» – прошлое, «футур» – будущее) диморфизм в организации любых систем в мире* и «цикл-волну» в развитии систем как «цикл-волну» движения паст-футуристического диморфизма, отражающего собой процесс адаптации системы в процессе развития к изменчивости «внешней среды», эксплицируемой «вертикалью вложенных надсистем» по отношению к данной системе – «надмиром» системы.

Половой диморфизм, функциональный диморфизм мозга человека являются примерами паст-футуристического диморфизма. С позиций ЗДУО любой паст-футуристический диморфизм является своеобразным отражениям цикличности (колебательности, волнообразности) развития.

Частным случаем проявления диморфизма, определяемого ЗДУО, является *дуализм <функционирование – развитие>*. «Функционирование» системы «эксплуатирует» накопленный потенциал системы, в этом смысле есть «несущий цикл» системы, а «развитие» подразумевает смену несущих циклов, за которым стоит возвышение качества потенциала системы, т.е. потенциала её изменчивости и соответственно мощности множества возможностей в выборе траекторий развития.

Частными случаями действия ЗДУО применительно к творчеству человека являются открытые автором законы – *закон креативно-стереотипной волны и закон лево-*

*правополушарной волны,* подчинение требованиям которых определяет творческое долгожительство [28, 61-63].

С позиций ЗДУО любой цикл может трактоваться как *цикл-волна онтологического творчества, – и Природа благодаря этому предстаёт как «Самотворящая Природа» и её прогрессивная эволюция как креативная эволюция,* которая в своем развитии (движении) привела к появлению Человека-Творца – Homo Creator`а на Земле.

***В этом контексте системогенетическая системология предстает и как «креативная системология» или «системологическая креатология», т.е. как наука, раскрывающая на языке систем и системогенетических законов механизмы «самотворения» Природы в процессе её прогрессивной эволюции, в том числе системогенетико-креативные основания человековедения и образованиеведения*** [1-8, 11, 14, 18, 21-25, 27-30, 32, 33, 61-64].

***Закон спиральности развития***

Этот системогенетический закон показывает, что любая прогрессивная эволюция есть спираль развития.

Э.М. Сороко выдвинута *концепция биополярного универсума, исходящая из фундаментальности принципа раздвоения единого* [65], которая, по автору, является своеобразным подтверждением фундаментальности открытого автором в 1987 году закона дуальности управления и организации систем [4]. *Пульсация биоплярного универсума,* по Э.М. Сороко, – паст-футуристического диморфизма систем, по автору, на «системной вертикали» мира, – выступает генератором симметричных законов организации живого и неживого мира, подчиняющихся пропорциям фиббоначчиевых рядов («фиббоначчиевой математики»), – и *служит одновременно механизмом порождения «квантовой организации пространства, времени и качества»* [3. Часть 1, с. 43]. Фрактальность пульсации (цикло-волнового движения) паст-футуристического диморфизма [6, 7] формирует *цикл как спираль.* «Спираль» и есть «цикл» в новом, более развитом его понимании – в понимании толерантности инвариантов на цепи циклов [4], которая и означает неполную обратимость, т.е. сочетание цепи циклов с необратимостью.

***Следует подчеркнуть, что любая прогрессивная системная эволюция подчиняется не просто закону спиральности развития, а именно закону сходящейся спирали развития*** (здесь уместна используемая автором метафора «конуса», на который «навита» спираль прогрессивной эволюции, т.е. «конуса системной эволюции»). «Сжатие фаз к концу спирали служат индикатором конца определенного этапа развития, выражаемого этой спиралью» [3. Часть 1, с. 44]. По отношению к системной эволюции в системогенетике применяется понятие *системофилогенеза,* а по отношению к циклу жизни системы – *системоонтогенеза.* Тогда закон спиральности развития получает интерпретацию ***закона системофилогенетической спирали.***

***Эволюция образовательных систем подчиняется этому закону и входит в предмет исследований системогенетики образования или образовательной генетики*** [5].

***Закон спиральной фрактальности системного времени (ЗСФСВ)***

Данный закон есть обобщение принципа Э. Геккеля – «онтогенез повторяет филогенез» – и *был впервые открыт автором и вошёл в систему законов системогенетики в 1991 году* [61].

*ЗСФСВ утверждает всеобщность повторения спирали системофилогенеза в спирали системоонтогенеза*. Данное обобщающее открытие автора подкрепляется локальными открытиями своеобразных аналогов принципа Геккеля для разных предметных областей науки, т.е. разных «системных миров»:

- формулировкой аналога принципа Геккеля в геологии – *геогенетического закона Д.С. Рундквистом* [66];
- формулировкой аналога принципа Геккеля применительно к познанию мира человека, который автор назвал «*законом И.В. Сталина – Б.М. Кедрова»* [3, кн. 1, с. 44; 61],

поскольку, по Б.М. Кедрову, открытие этого закона как прозрение принадлежит И.В. Сталину [67, с. 412], а Б.М. Кедров придал ему такую формулировку: «Здесь важна сама по себе мысль, что процесс познания, протекающий в индивидуальной голове человека, вкратце повторяет путь, пройденный всей предшествующей историей внешнего мира. *Это своего рода закон, гласящий, что познание индивида в своём движении повторяет историю всего человеческого рода (и всей природы), другими словами, что онтогенез познания есть краткое повторение его филогении»* [67, с. 412];

- формулировкой аналога принципа Геккеля, в трактовке автора, *Н.А. Бердяевым применительно к развитию сознания человека. «В… процессе углубления сознания раскрываются все великие исторические эпохи, вся история мира…»* [68]; автор так переформулировал эту мысль русского философа: *«онтогения сознания в определенном смысле повторяет его филогению,* т.е. *историю человечества, всемирную историю»* [3. Кн. 1, с. 46].

***Закон спиральной фрактальности системного времени есть закон фрактального подобия между спиралью системофилогенеза и спиралью системоонтогенеза*** и формулируется он так:

> - ***спираль системного времени системофилогенеза отображается фрактально в спирали системного времени системоонтогенеза с обратным сжатием-растяжением***, благодаря чему любая прогрессивная эволюция в цикле онтогенеза любой системы «запоминает» все этапы (циклы) спирали предшествующего развития, и поэтому есть эволюция, «запоминающая самую себя», или эволюция с нарастающей эволюционной памятью.

Временная структура повторения всей эволюции в жизненном цикле системы (временная структура повторения системофилогенеза в системонтогенезе) имеет обратную зависимость к хроноструктуре системной эволюции: *чем дальше в прошлое отдалены фазы филогенеза, тем больше они «сжимаются» при их повторении в онтогенезе* (открытие этой «обратной зависимости» принадлежит автору). Эта закономерность данного временного подобия хорошо просматривается во временных фазах и эмбриогенеза, и педогенеза человека [6-8, 61-63].

Закон спиральной фрактальности системного времени (ЗСФСВ) дополняет законы системного наследования (ЗСН), закон дуальности управления и организации систем (ЗДУО), закон спиральности развития (ЗСР) и позволяет глубже понять механизмы накопления прошлого времени в системе.

***Другие законы системогенетики.***

Остальные законы системогенетики автор решил перечислить, не раскрывая их сущности, поскольку они раскрываются достаточно полно в работах автора [2-7, 60-64]. К этим законам относятся:

- *блок законов адекватности системы в процессе генетического управления её развитием, окружающему миру по разнообразию, по сложности, по неопределенности и по системности* [5];
- *парные законы специализации и универсализации;*
- *парные законы полифункционализации морфологии и полиморфологизации функций,* которые порождают разные типы единства структуры и функций в системе как проявления различных гомоморфизмов структуры и функций;
- *парные законы дивергирования (роста разнообразия) и конвергирования (сокращения разнообразия);*
- *закон возвышения разнообразия внутри системы* (в человековедении и в креатологии «кальками» этого закона выступают: *закон возвышения разнообразия человека, разнообразия культуры* [69], *закон гностического разнообразия* по отношению к интеллекту человека [61, 62]);

- *парные законы кооперации (или дополнения) и конкуренции;*
- *метазакон сдвига на «конусе» прогрессивной эволюции от доминанты закона конкуренции и механизма естественного отбора – к доминанте закона кооперации и механизма интеллекта* [13, 17-19, 64]:
- *метазакон интеллектуализации или «оразумления» любой прогрессивной эволюции* («калькой» этого закона применительно к социальной эволюции, т.е. истории человечества, является *всемирно-исторический закон роста идеальной детерминации в истории человечества через общественный интеллект)* [5, 6, 8, 10, 11, 17, 18, 24, 27, 61, 62].

### *7. Теоретические блоки системологии образования*

***Системология образования или системология образовательных систем, уже исходя из изложенного, обладает сложной структурой своей организации и имеет в качестве системно-методологической (и одновременно политеоретической) базы системогенетическую системологию***.

В первом приближении можно выделить следующие её теоретические блоки [3. Часть 2, с. 7 – 132]:

- *системную онтологию образовательных систем,* в которой раскрываются особенности «системного мира» образования;
- *системную эпистемологию образовательных систем,* в которой раскрываются особенности и закономерности познания образовательных систем;
- *системогенетику образовательных систем,* в которой исследуются и интерпретируются законы наследования и цикличности системного развития в сфере образования;
- *типологию образовательных систем,* в которой раскрываются классификационные (или таксономические) подходы к упорядочиванию номенклатуры специальностей, бакалавров, магистров, учебно-воспитательных процессов, образовательных циклов и т.д.;
- *законы и принципы функционирования и развития образовательных систем;*
- *теорию проектирования образовательных систем;*
- *теорию образовательной инноватики;*
- *теорию образовательных экспериментов и реформ;*
- *теорию фундаментализации образования;*
- *теорию системного качества образования;*
- *системологические основы квалиметрии человека в образовательном пространстве;*
- *системологию научно-образовательного общества* и другие направления.

Раскрытие первых 6 научных блоков системологии образовательных систем составили содержание второй части монографии автора, впервые представившей теоретическую систему системологии образования [2, 3]. Шесть последних научных блоков в той или иной мере раскрыты в работах автора [1, 5, 10, 11, 20-27, 29-33, 61-64 и др.].

### *8. Понятие «образовательная система»*

*Образовательная система* есть обобщающее название любого учебного заведения и любой организационной системы, в которой реализуется образовательный процесс как комплексный процесс, объединяющий в себе учебный процесс, воспитательный процесс, процесс трансляции знаний и процесс генерации новых знаний, т.е. творчество.

Таким образом, термином «образовательная система» обозначает широкий класс (таксон) систем, в которых системообразующим процессом выступает образовательный процесс: школа, начальное профессиональное учебное заведение, среднее профессиональное учебное заведение, колледж, лицей, гимназия, институт, университет, академия, дошкольное учреждение, учреждение посвузовской подготовки, центры подготовки и переподготовки менеджеров, институт переподготовки работников образования, научно-культурный центр свободного образования (по определённым авторским программам) и просвещения,

различные курсы, весь социальный институт непрерывного образования в страновом и глобально-региональном измерениях, научно-образовательное общество, в котором образование становится базисом духовного и материального воспроизводства и главным механизмом «социального кругооборота качества».

*Образовательная система относится к классам рефлексивных, сложных, кибернетических, развивающихся, самоорганизующихся (адаптивных), иерархических, самообучающихся систем.*

В системологии образовательных систем синтезируются как её направления [3. Часть 2, с. 15-34]:

- системология знаний;
- системология культуры;
- системология педагогических процессов и педагогических систем, или педагогическая системология;
- системология фундаментализации образования;
- системология образовательных систем, включая теорию социально-педагогических укладов.

*Проблемная область системологии знаний в современных науках об образовании, педагогике и в образовательной политике отодвинулась на «периферию» теоретической и управленческой рефлексии.* Здесь немалую негативную роль сыграл принцип рыночного фундаментализма в подходе к реформам, в политике качества и управления в сфере образования и взгляда на образование как на сферу производства образовательных услуг, покупаемых в «компетентностной упаковке» на соответствующих рынках «человеческих капиталов».

### *9. Системная онтология образовательных систем*

***Системная онтология образовательных систем есть научная картина системного бытия образования, т.е. его бытия как системы в «мире образовательных систем». Понять образовательную систему – это значит осмыслить её внешнюю и внутреннюю структуры, т.е. внешние и внутренние качества.***

Синтетическая Цивилизационная революция, описанная выше, а также императив выживаемости человечества в XXI веке, порожденный первой фазой Глобальной Экологической Катастрофы [11-20, 22, 24, 25, 27, 32, 34], и сопровождающий его Закон Опережающего Развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе (будем в дальнейшем его называть «Законом Опережающего Развития» – ЗОР) [10, 11, 14, 17-20, 24, 25, 27], – *усиливают роль общественного воспроизводства человека и воспроизводства общественного интеллекта через систему образования и восходящего воспроизводства качества самих образовательных систем, их системное содержание.*

Анализ внешнего системного окружения образовательной системы даёт основания осмысления механизмов реализации ею своих функций, механизмов формирования реального качества как её самой, так и её «продукции»: подготовки выпускников, научных достижений, влияния на культуру, экономику общества и экологию.

Через анализ внутреннего системного содержания осуществляется познание механизмов формирования потенциального качества образовательной системы, раскрытие «движения» её потенциалов и их актуализации в образовательных процессах.

«***Система образования», в широком смысле этого понятия, есть общественное воспроизводство «человека-цели», т.е. человека, способного к гармоничному и всестороннему развитию, человека развивающегося. Она должна обеспечить выполнение Закона Опережающего Развития (ЗОР).***

*Цель образовательной системы* состоит не только и не столько в обеспечении качества образования на соответствующей ступени непрерывного образования, в формировании Специалиста с большой буквы, т.е. профессионала в избранной области будущей деятельности, сколько «в формировании такой внутренней культуры личности,

которая бы обеспечивала реализацию «родовой сущности» человека, «восходящее» формирование его способностей как Творца, «Человека-Созидателя» (Homo Creator)» [3. Часть 2, с. 36].

***Система непрерывного образования призвана не только давать образование, отражающее достигнутый уровень научного технического и социально-экономического развития общества, но и сформировать Личность – Интеллигента, т.е. такое системное качество человека, которое поднимает его на уровень Ноосферный Ответственности.***

*Человеческая революция* как часть Синтетической Цивилизационной Революции *переходит в Образовательную революцию,* т.е. в революцию в системе образования как ведущем механизме восходящего воспроизводства качества человека и качества общественного интеллекта в соответствии с требованиями ЗОР, как Закона Устойчивого Развития на основе управления социоприродной эволюцией [5, 6, 10-13, 15-22].

*Внутренняя структура качества образовательной системы* есть структура связей между её подсистемами, компонентами, функциями и процессами.

Выделяются следующие «срезы» образовательной системы [3. Часть 2, с. 39, 40]:

- *образовательная система как педагогическая система,* для которой ведущим системообразующим фактором служит педагогический процесс (категории качества и эффективности педагогических систем автором проанализированы в [24]);
- *образовательная система как социальная система,* обеспечивающая жизнеобеспечение и соответствующее качество жизни работающим и учащимся в ней (здесь на передний план выходят категории качества жизни, качества здоровья, качества культуры и т.п. [10, 11, 16, 21-27, 61-64]);
- *образовательная система как хозяйственная система* (экономическая система, трудовая система), для которой системообразующим процессом выступает процесс воспроизводства образовательной системы как экономической системы (здесь важными понятиями являются понятия «экономики образования» как науки, включая и механизмы обеспечения экономической безопасности образовательной системы);
- *образовательная система как научная организация,* обеспечивающая развитие науки и связь научно-исследовательского и образовательного процессов (такой «срез» характерен в первую очередь для систем высшего образования; здесь специфическим механизмом является организация «технопарков», «технополюсов», «агрополюсов», «экополюсов» на основе вузов).

*Внутренняя структура образовательной системы,* по автору, раскрывается как система взаимодействия *функциональной, организационной, целевой, технологической (педагогической), информационной, нормативной (структуры эталонов и норм), критериальной структур* [3. Часть 2, с. 53]. Формируются соответствующие *типы организации,* в рамках которых реализуются соответствующие типы «наследования» в развитии образовательных систем. Каждый из перечисленных законов системогенетики получает для каждого типа образовательной системы соответствующую спецификацию и интерпретацию.

### *10. Эпистемология образовательных систем*

*Эпистемология образовательных систем* является важной частью системологии образования. Её системная миссия – это исследования и обобщения методологических проблем познания и проектирования развития образования как системы, в частности таких направлений, как:

- методы учета цикличности развития;
- разработка теории рефлексии образовательных систем;
- раскрытие механизмов запаздывания и трансляции научных знаний в системе образования;

- эволюционное проектирование образовательных систем (определенные системные основания эволюционного проектирования анализировались Е.П. Балашовым [44]) и др.

В эпистемологию образования в качестве её методологического базиса, по автору [3. Часть 2, с. 62], входят такие теоретико-методологические блоки:

- теория эксперимента в образовании [2, 3, 24, 27];
- образовательная инноватика [2, 3, 24];
- теория фундаментальных противоречий человека и теория общественного интеллекта [2, 3, 5, 24, 61, 62, 70, 71];
- квалиметрия образовательных систем и теория системного мониторинга качества образования [2, 3, 23 - 28];
- теория циклов (цикличности) образовательных систем [2-8, 11, 17-19, 24-31];
- методология познания образовательных систем [1-8, 13-20, 23-27, 29-33, 69-71];
- таксономия образовательных систем, включая «метаклассификационные» методы их исследований [2, 3, 5, 24-27, 31-33, 63, 64, 71] и др.

***Образовательный эксперимент предстает как важнейший тестовый механизм в рефлексии образовательной системы.*** При этом «рефлексия системы» (понятие «рефлексии системы» введено в понятийный аппарат системологии В.В. Дружининым и Д.С. Конторовым [40]) предстает как самоотображение системы, усиливающее потенциал предадаптации к будущему развитию в данной системоэкологической нише [3. Часть 2, с. 63].

***Рефлексивная системология*** как наука еще должна появиться, обобщая различные подходы к построению теорий рефлексивных систем и рефлексивного управления.

*Эскиз теории образовательного эксперимента автором представлен в* [2, 3]. *Выделяются 3 функции эксперимента в образовательных системах:*

- *экспериментальная ориентация* – получение с помощью экспериментов первичной информации для прогнозов в сфере образования – основы составления долгосрочных программ и реформ с учетом цикличности развития;
- *экспериментальное программирование* как способ отработки вариантов программ развития и системных проектов в сфере образования и организации мероприятий различного характера на моделях – моделях обучения, моделях образования, хозяйственных моделях – или в натуре;
- *экспериментальная диагностика и профилактика* как специальное средство контроля функционирования и развития образовательных систем с целью выявления «узких мест» и резервов и предотвращения системных стрессовых ситуаций (системных кризисов) в той или иной «целевой подсистеме» образовательной системы; образовательная диагностика позволяет выявлять непредвиденные отклонения от норм функционирования и развития образовательной системы – «системные патологии» и «системные болезни» в сфере образования.

*В теорию образовательного эксперимента в качестве её составляющих, по автору, входят* [2, 3]:

- теория наблюдения за процессами в образовательных системах;
- теория активного эксперимента в образовательных системах,
- теория идентификации объекта образовательного эксперимента;
- теория педагогического эксперимента;
- теория тестирования;
- квалиметрия экспериментов и тестов;
- теория валидности и теория подобия по отношению к экспериментам в сфере образования.

***Образовательная инноватика, по автору, состоит из 3 компонентов: прогностики, интеллектики (креатологии) и системогенетики, «привязанных» к проблемам развития (эволюции) образовательных систем*** [2, 3]. Ведущей категорией

образовательной инноватики служит *инновацаионная восприимчивость образовательной системы,* моментом которой выступает «научно-техническая восприимчивость».

Теория образовательной инноватики, включая концепцию инновационной восприимчивости образовательных систем, изложена в [2, 3].

### *11. Структура закона возвышения потребностей человека и непрерывное образование как носитель его реализации*

***Интеллектно-инновационная революция как часть Синтетической Цивилизационной Революции усилила роль требований «Закона Опережающего Развития» (ЗОР), по новому поставила проблему осмысления закона возвышения потребностей и его структуры, решение которой автором предложено в*** [2, 3] (см.: [3, Часть 1, с. 160 - 165]).

Еще К. Маркс подметил *историчность общественно необходимых потребностей (ОНП), их возвышение в единстве с социально-культурным (человеческим) и научно-техническим прогрессом*. Он писал: «Размер так называемых необходимых потребностей, равно как и способы их удовлетворения, сами представляют продукт истории и зависят в большой мере от культурного уровня страны…» [72, с. 182].

*Закон возвышения потребностей обладает сложной структурой и включает в себя* [3. Часть 1, с. 161]:

- *закон интеллектуализации потребностей;*
- *закон роста – увеличения – удельного веса духовных потребностей;*
- *закон роста социально-экономической системности;*
- *закон роста зависимости удовлетворения индивидуальных потребностей от степени и структуры удовлетворения коллективных потребностей;*
- *закон возвышения разнообразия (и универсальности) потребностей.*

***Закон интеллектуализации потребностей несет в себе как свою неотъемлемую часть тенденцию к увеличению удельного веса духовных, интеллектуально-информационных потребностей.***

К этому следует добавить, что переживаемая историческая эпоха как Эпоха Великого Эволюционного Перелома [11-13, 15-19] отражает собой Роды Действительного – Ноосферного – Разума, переход к Истории как управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и научно-образовательного общества, в котором *ноосферное непрерывное образование становится ведущим механизмом обеспечения качества жизни в «мире изменений».*

*Закон роста социально-экономической (и экологической) системности* породил, по автору, *системную революцию* (как часть Синтетической Цивилизационной революции), одним из «ответов» на «вызовы» которой (в том числе на «вызовы» императива преодоления «барьера сложности») и является *становление системологии как науки* [40, 41, 73-79], *в частности, – системологии образования,* с одной стороны*, и рост системности потребностей человека, их зависимости от степени и структуры удовлетворения коллективных, групповых, общественных потребностей, диктуемых логикой развития человечества.*

Рост системности потребностей человека, за которым стоит процесс его преобразования в ноосферного человека [11-19, 21, 22, 34, 37, 38], отражает собой одновременно *рост разнообразия потребностей как форму возвышения качества человека, адекватности его интеллекта* (в соответствии с действием блока системогенетических законов адекватности по разнообразию, сложности, неопределенности и системности [5]) *растущей сложности и системности мира.*

*Непрерывное образование в его социально-системной организации,* т.е. как социальный институт в структуре становящегося научно-образовательного общества [20], *предстает как носитель «системной революции во внутреннем мире» человека, т.е. человеческой революции, обеспечивает базис для становления человеческого Разума как Ноосферного Управляющего Разума,* способного стать выразителем не только потребностей

собственного развития, но и потребностей развития Биосферы – Мегасистемы Жизни на Земле [5, 10, 11-21].

Н.Н. Моисеев в [37, 38] поставил *вопрос о «Системе «Учитель» как главном механизме перехода человечества в «Эпоху Ноосферы», сопровождающегося «расставанием с Простотой»* [36].

***Ноосферное непрерывное образование и есть такая моисеевская «Система «Учитель», которая призвана обеспечить такой переход. Таким образом, миссия системологии образования, на фоне грядущего ноосферного синтеза науки и власти*** [19] ***как основы обеспечения ноосферно-научной компетентности государственного управления, – это создание научно-системологических основ для такого перехода, для восходящего воспроизводства учителей и управляющих новой ноосферной формации*** [17-19, 21].

### *12. Проблемы, перспективы как продолжение традиций русской научной школы*

Основы системологии образования автором впервые были разработаны в период с 1991 по 1993 годы и опубликованы в монографии объемом более 500 страниц в виде двух книг под названием «Системологические основы образовательных систем» в 1994 году [2]. Впоследствии, по инициативе директора Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов профессора, доктора технических наук Надежды Алексеевны Селезневой было подготовлено 2-е (дополненное, с редакторскими техническими правками) издание этой монографии под названием «Основы системологии образования» в 2006 году [3]. Параллельно, как дальнейшее развитие системологии образования, автором была издана серия монографий по разным системным проблемам функционирования и развития системы образования в России, включая такие проблемы как:

- проблема становления *нормологии и стандартологии образования* [26];
- *проблема становления системного квалиметрического мониторинга качества непрерывного образования в России* с одновременной разработкой теоретических основ *квалитологии образования* как науки о качестве образования [23], *синтетической квалиметрии человека и образования* [24, 25], *теории фундаментализации и системного анализа источников содержания высшего образования* и других системно-ориентированных направлений, *включая синтез образованиеведения как меганауки об образовании* [29].

Поэтому данная работа автора только обозначила главные структурные компоненты в системе основ становящейся системологии образования.

В СССР, начиная приблизительно с 1968 года и по 1990 – 1991 годы, был взлёт системных исследований. Ежегодно издавались под эгидой Института системных исследований АН СССР сборники научных фундаментальных статей «Системные исследования». В эти же годы в СССР шел процесс разработки разных версий общей теории систем и системологии как общей науки о системах [40-44, 47, 50, 51, 53-55, 59, 65, 73-76, 78, 79].

К сожалению, этот накопленный потенциал системных исследований под прессом рыночных реформ оказался невостребованным, культура системных исследований и системного анализа, профессионализм в области кибернетики и развития теоретических проблем в общей системной постановке оказался разрушенным и утерянным в значительной мере.

Информатизация, компьютеризация образования сопровождается, к сожалению, падением фундаментальности подготовки на всех ступенях непрерывного образования и особенно высшей школы. Это связано со многими причинами, в том числе и с доминированием принципа рыночного фундаментализма, и сопровождающего этот принцип «давления коротких денег», которые привели к разрушению научных школ в системе высшей школы, особенно физико-математического и системно-ориентированного направлений.

***Человечество, в том числе и Россия, находятся на краю «пропасти экологической гибели» в форме развивающихся процессов первой фазы Глобальной Экологической***

***Катастрофы, поставившей Пределы всей рыночно-капиталистической системе хозяйствования человека на Земле*** [9, 11-13, 15-19, 22, 34, 71, 80, 81].

***Возник императив выживаемости как императив Ноосферного Прорыва*** – прорыва к управляемой социоприродной эволюции на базе доминирования Закона Кооперации, механизма общественного интеллекта, научно-образовательного общества и социального строя в виде Ноосферного Экологического Духовного Социализма. Автор уверен, что Ноосферный Прорыв начнется в XXI веке из России [12, 81, 82, 83, 85]. *И как часть императива выживаемости действует императив становления системологии образования, в том числе системология научно-образовательного общества.*

Системология образования формируется в России и материализует в своих основах лучшие традиции устремления к синтезу, к охвату системной целостности бытия человека на Земле, так характерные для русской науки [82], русской ноосферной научной школы [83] и также для творчества всех выдающихся ученых-педагогов в России: К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Каптерева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, М.П. Щетинина и других.

Настоящая концепция, автор надеется, найдет отклик у академического сообщества высшей школы России, по крайней мере, – послужит стимулом по развертыванию системных исследований вообще и исследований, направленных на становление системологии образования в частности.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. Субетто А.И. Системология образования. Экспериментальная учебная авторская программа / А.И. Субетто. – М.: Исследоват. центр проблем качества под-ки спец-ов, 2004. – 12 с.
2. Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем: В 2 кн. / А.И. Субетто – М.: Исследоват. центр проблем качества под-ки спец-ов, 1994. – 605 с.
3. Субетто А.И. Основы системологии образования: монография: В 2 частях: В 2 кн. / А.И. Субетто. – Изд. 2-е, переработанное и дополненное – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. –501 с.
4. Субетто А.И. Системогенетика и теория циклов: В 2 кн. / А.И. Субетто. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1994. Части I – III. – 506 с.
5. Субетто А.И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие / А.И. Субетто. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки спец-ов, 1994. – 168 с.
6. Субетто А.И. Манифест системогенетического и циклического мировоззрения и Креативной Онтологии / А.И. Субетто. – Тольятти: МАБиБД, 1994. – 47 с.
7. Субетто А.И. Системогенетическая парадигма теории времени и пространства: монография / А.И. Субетто; под науч. ред. д.т.н., д. псих. н., д. пед.н., проф. В.В. Лукоянова. – СПб.: Астерион, 2016. – 60 с.
8. Субетто А.И. Аксиоматика космо-ноосферно-креативной картины (онтологии) мира (как итог авторского ноосферно-системогенетического обобщения) // Ноосферизм − новая обобщающая научная идея и новая парадигма истории человечества / А.И. Субетто, Д.П. Шанти, В.В. Лукоянов. – СПб.: Астерион, 2017. – С. 79-91.
9. Субетто А.И. Проблема антропотехнологического коллапса в контексте теории фундаментальных противоречий человека / А.И. Субетто // Социальное измерение гуманитарно-экономических и технологических процессов: тезисы Международной научно-практической конференции). – Тверь: ТФ МГЭИ, 2014. – 100 с.
10. Субетто А.И. Опережающее развитие человека, качества общественных педагогических систем и качества общественного интеллекта – социалистический императив / А.И. Субетто. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва высшего образования Госкомвуза СССР, 1990. – 84 с.
11. Субетто А.И. Введение в ноосферизм / А.И. Субетто // Ноосферизм. – СПб.: КГУ им. Н.А.Некрасова, КГУ им. Кирилла и Мефодия, 2001. – Т. 1. – 537 с.
12. Субетто А.И. Ноосферный прорыв России в будущее в XXI веке / А.И. Субетто; под науч. ред. д.ф.н., проф. В.Г. Егоркина. – СПб.: Астерион, 2010. – 544 с. (Монография изд. по гранту РГНФ).
13. Субетто А.И. Ноосферизм – новая обобщающая научная идея и новая парадигма истории человечества: научный доклад на IX Всемирном Научном Конгрессе (Россия – Шри-Ланка – Великобритания) / А.И. Субетто П. Джаясекара Шанти, В.В. Лукоянов; под науч. ред. д.э.н., проф., вице-президента Европейской академии естественных наук А.А. Горбунова. – СПб.: Астерион, 2017. – 100 с.
14. Субетто А.И. Ноосферное смысловедение / А.И. Субетто; под науч. ред. д.ф.н., проф. Л.А. Зеленова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – 260 с.
15. Субетто А.И. Человек, наука и экономика в Эпоху Великого Эволюционного Перелома: ноосферный императив: монография / А.И. Субетто; под науч. ред. д.э.н., Заслуженного деятеля науки РФ В.В. Чекмарева. – СПб.: Астерион, 2013. – 147 с.

16. Субетто А.И. Глобальная патология и глобальное здоровье в контексте ноосферного императива / А.И. Субетто; под науч. ред. д.псих.н., к.б.н., проф. Н.П. Фетискина. – СПб.: Астерион, 2014. – 114 с.
17. Субетто А.И. Управляющий разум и новая парадигма науки об управлении (в контексте ноосферного императива XXI века) / А.И. Субетто; под науч. ред. д.т.н., д.псих.н., д.пед.н., президента Международной академии гармоничного развития человека В.В. Лукоянова. – СПб.: Астерион, 2015. – 52 с.
18. Субетто А.И. Роды Действительного Разума / А.И. Субетто; под науч. ред. д.ф.н., проф. Л.А. Зеленова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. – 260 с.
19. Субетто А.И. Грядущий ноосферный синтез науки и власти (восемь положений-теорем) / А.И. Субетто; под науч. ред. д.ф.н., проф. Л.А. Зеленова. – СПб.: Астерион, 2016. – 44 с.
20. Субетто А.И. Научно-образовательное общество как основа стратегии развития России в XXI веке: монография / А.И. Субетто; под науч. ред. д.псих.н., д.т.н., д.пед.н., проф. В.В. Лукоянова. – СПб.: Астерион, 2015. – 190 с.
21. Субетто А. Учительство XXI века / А.И. Субетто. – СПб.: Астерион, 2016. – 26 с.
22. Субетто А.И. Ноосферная апология человечества: научный доклад на X Всемирном научном конгрессе / А.И. Субетто; под ред. президента Петровской академии наук и искусств, д.ф.н., проф. А.В. Воронцова. – СПб.: Науч. изд-во «Астерион», 2018. – 52 с.
23. Субетто А.И. Квалитология образования (Основания, синтез) / А.И. Субетто. – СПб. – М.: Исследоват. центр кач-ва под-ки спец-ов, 2000. – 220 с.
24. Субетто А.И. Введение в квалиметрию высшей школы: В 4 книгах / А.И. Субетто. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1991. – 540 с.
25. Субетто А.И. От квалиметрии человека – к квалиметрии образования / А.И. Субетто. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1993. – 248 с.
26. Субетто А.И. Введение в нормологии и стандартологию образования / А.И. Субетто. – СПб. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2001. – 182 с.
27. Субетто А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы, прогнозы (опыт мониторинга) / А.И. Субетто. – 2-е изд., испр. и перераб. – СПб.: Астерион, 2016. – 386 с.
28. Субетто А.И. Квалиметрия. Малая энциклопедия / А.И. Субетто. – СПб.: ИПЦ СЗИУ – Фил. РАНХиГС, 2015. – Вып. 1. – 244 с.
29. Системология образования и образованиеведение // Ноосферизм / Под ред. Л.А. Зеленова. – СПб.-Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – Т. 7. – 520 с.
30. Субетто А.И. Синтетическая квалиметрия: соч.: в 13 томах // Ноосферизм. Синтетическая квалиметрия / Под науч. ред. Л.А. Зеленова: В 2 кн. – СПб.: Астерион, 2015. – Т. 9. – 1142 с.
31. Субетто А.И. «Метаклассификация» – наука о механизмах и закономерностях классифицирования: В 2 ч. / А.И. Субетто. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1994. – 336 с.
32. Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источников содержания высшего образования: грани государственной политики / А.И. Субетто. – Кострома – М.: КГПУ, Исследоват. Центр проблем кач-ва под-ки спец-о, 1995. – 336 с.
33. Субетто А.И. Теория знаний как гносеологический базис образования / А.И. Субетто // Гносеологические основы образования: Междунар. сб. научн. тр., посвящённый 90-летию со дня рождения профессора С.П. Баранова. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2017. – С. 115-133.
34. Субетто А.И. Ноосферизм: движение, идеология или новая научно-мировоззренческая система (открытое письмо – ответ некоторым «борцам» против ноосферизма) / А.И. Субетто. – СПб.: Астерион; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 88 с.
35. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: Прогресс,1985. – 312 с.
36. Моисеев Н.Н. Расставание с простотой / Н.Н. Моисеев. – М.: Аграф, 1998. – 480 с.
37. Моисеев Н.Н. Система «Учитель» и современная экологическая обстановка / Н.Н. Моисеев // Межрегиональная общественная газета в защиту культуры «Левша». – 1998. – Январь. – №1(9). – С. 6-7.
38. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера / Н.Н. Моисеев. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 351 с.
39. Капра Ф. Паутина жизни / Ф. Капра. – Киев: Изд-во «София», 2003. – 220 с.
40. Дружинин В.В. Проблемы системологии / В.В. Дружинин, Д.С. Конторов. – М.: Советское радио, 1976. – 296 с.
41. Голембо З.Б. Системный подход к рассмотрению кибернетических систем / З.Б. Голембо, Г.В. Веников // Техническая кибернетика. – М., 1975. – Т. 7. – С. 268-328.
42. Глушков В.М. Моделирование развивающихся систем / В.М. Глушков, В.В. Иванов, В.М. Яненко. – М.: Наука, 1963. – 350 с.
43. Бурков В.Н. Основы математической теории активных систем / В.Н. Бурков. – М.: Наука, 1977. – 255 с.
44. Балашов Е.П. Эволюционный синтез систем / Е.П. Балашов. – М.: Радио и связь, 1985. – 328 с.
45. Арбиб М. Метафорический мозг / М. Арбиб. – М.: Мир, 1976. – 296 с.
46. Зигель А. Модели группового поведения в системе человек-машина / А. Зигель, Дж. Вольф. – М.: Мир, 1973. – 262 с.
47. Губинский А.А. Надежность и качество функционирования эргатических систем / А.А. Губинский. – Л.: Наука, 1982. – 212 с.

48. Теория и методология биологических классификаций. – М.: Наука, 1983. – 169 с.
49. Концепция дидактических возможностей категориальной эвристики / И.С. Ладенко, Ю.И. Зуев. – Новосибирск: НГУ, 1988. – 32 с.
50. Мейен С.В. Таксономия и мерономия / С.В. Мейен // Вопросы методологии в геологических науках. – Киев: Наукова думка, 1977. – С. 25-33.
51. Урманцев Ю.В. Опыт аскиоматического построения общей теории систем / Ю.В. Урманцев // Системные исследования. – М.: Наука, 1972. – С. 128-152.
52. Хейс Д. Причинный анализ в статистических исследованиях / Д. Хейс. – М.: Финансы и статистика, 1981. – 255 с.
53. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 44 с.
54. Сачков Ю.В. Методология науки: выбор направления / Ю.В. Сачков // Вопросы философии. – 1977. – №4. – С. 62-74.
55. Яблонский А.М. Основы анализа сложных систем / А.М. Яблонский // Системные исследования. – М.: Наука, 1985. – С. 52-65.
56. Акофф Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф , Ф. Эмери. – М.: Советское радио, 1972 – 224 с.
57. Рефлексия в науке и обучении // Вопросы философии. – 1986. – № 2 – С. 160-162.
58. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Изд-во полит. лит., 1981. – 432 с.
59. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В.П. Кузьмин. – М.: Политиздат, 1976 – 247 с.
60. Субетто А.И. Системогенетика ноосферы или ноогенетика и логика трансформации социальных основ бытия человечества / А.И. Субетто // Системогенетика и проблемы глобального развития: коллективная научная монография / Под науч. ред. А.И. Субетто и В.А. Шамахова. – СПб.: Астерион, 2015. – 286 с.; с.12-19.
61. Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония (Этюды креативной онтологии) / А.И. Субетто. – М.: Изд. Фирма «Логос», 1992. – 204 с.
62. Субетто А.И. Жизнь как единство творчества, здоровья и гармонии человека и общества: монография / А.И. Субетто / Под науч. ред. В.Т. Пуляева. – Кострома: НО ВПДО «АСППАМ», 2013. – 254с.
63. Субетто А.И. Теория качества жизни / А.И. Субетто. – СПб.: Астерион, 2017. – 280 с.
64. Субетто А.И. Самосозидание через научное познание: научно-философское эссе / А.И. Субетто. – СПб.: Астерион, 2017. – 110 с.
65. Сороко Э.М. Структурная гармония систем / Э.М. Сороко. – Минск: Наука и техника, 1985. – 144 с.
66. Кедров Б.М. Марксистская концепция истории естествознания. Первая четверть XX века / Б.М. Кедров, А.П. Огурцов. – М.: Наука, 1985. – 808 с.
67. Бердяев Н.А. Смысл истории / Н.А. Бердяев. – М.: Мысль, 1990. – 310 с.
68. Субетто А.И. Прогнозирование в управлении на базе «стратегий научно-технического прогресса» и инновационные хозяйственные механизмы / А.И. Субетто // Развитие теории прогностики и практики прогнозирования… – Л.: ЛДНТП, 1988. – С. 7-11.
69. Субетто А.И. Теория фундаментальных противоречий человека / А.И. Субетто. – СПб.: КГУ им. Н.А. Некрасова, Изд-во «Астерион», 2004. – 54 с.
70. Субетто А.И. Общественный интеллект: социогенетические механизмы развития и выживания: дисс. на соиск. учен. степ. д.ф.н. в форме научного доклада / А.И. Субетто. – Н.-Новгород: НГАСА, 1995. – 54 с.
71. Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 23. Москва, 1960.
72. Боулдинг К. Общая теория систем – скелет науки / К. Боулдинг // Исследования по общей теории систем. – М.: Прогресс, 1969. – С. 106 – 142 с.
73. Ладенко И.С. Интеллектуальные системы в целевом управлении / И.С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987. – 198 с.
74. Садовский В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
75. Флейшман Б.С. Основы системологии / Б.С. Флейшман. – М.: Радио и связь, 1962. – 368 с.
76. Клир Дж. Системология. Автоматизация решения системных задач / Дж. Клир. – М.: Радио и связь, 1990. – 539 с.
77. Бреховских С.М. Основы функциональной системологии материальных объектов / С.М. Бреховских. – М.: Наука, 1986. – 192 с.
78. Сороко Э.М. Самоорганизация систем: проблемы, меры и гармонии: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. д.ф.н. / Э.М. Сороко. – Минск: 1992. – 42 с.
79. Субетто А.И. 200-летие К. Маркса и грядущее 150-летие В.И. Ленина: ноосферизм или ноосферный социализм – «повестка дня» на XXI век / А.И. Субетто; под науч. ред. Президента Петровской академии наук и искусств, д.ф.н., проф. А.В. Воронцова. – СПб.: Астерион, 2018. – 108 с.
80. Субетто А.И. Манифест ноосферного социализма / А.И. Субетто; под науч. ред. д.ф.н., проф. В.Г.Егоркина – СПб.: Астерион, 2011. – 108 с.
81. Субетто А.И. Русская наука: от прошлого к ноосферной ответственности за будущее России и человечества: монография / А.И. Субетто; под науч. ред. Президента Петровской академии наука и искусств, д.ф.н., проф. А.В. Воронцова. – СПб.: Астерион, 2018. – 200 с.

82. Субетто А.И. Ноосферная научная школа в России: итоги и перспективы / А.И. Субетто. – СПб.: Астерион, 2012. – 76 с.
83. Субетто А.И. Революция и эволюция (методологический анализ проблемы их соотношения): научно-философское эссе / А.И. Субетто; под науч. ред. д.ф.н., проф. Л.А. Зеленова. – СПб.: Астерион, 2015. – 76 с.
84. Субетто А.И. Идеология XXI века: монография / А.И. Субетто; под науч. ред. д.т.н., псих.н., д.пед.н., проф. В.В. Лукоянова. – СПб.: Астерион, 2014. – 92 с.

***Л.З. Цветанова-Чурукова,***
доктор педагогических наук, доцент,
Югозападен университет „Неофит Рилски“,
Благоевград (България),
***М. Борисова,***
учител,
I осн. у-ще „Св. Св. Кирил и Методий“,
Гоце Делчев (България)

## САМООЦЕНЯВАНЕТО И НЕГОВАТА РОЛЯ В УЧИТЕЛСКАТА ПРОФЕСИОНАЛНА ДЕЙНОСТ

***Анотация:*** В проведеното от нас изследване самооценяването на учителите се разглежда като механизъм за оптимизиране на професионалните им изяви, за внасяне на необходимите корекции в професионалното им развитие. Особена роля в този аспект играе учителското портфолио като съвременен адаптивен метод за насочване към самооценка и планиране на професионалното и личностно развитие. В статията се акцентира върху нормативните изисквания при разработването и структурирането на портфолиото като инструмент за самооценяване на учителите. В този контекст е и проведеното емпирично проучване с теста на Д. Краун и Д. Марлоу „Мотивация за одобрение“ и въпросника на А. Реан „Мотивация за успех и страх от неуспех“.

***Ключови думи:*** мотивация, самооценяване, педагогическа рефлексия, учителско портфолио, професионално развитие и успех

***L.Z. Tsvetanova-Churukova,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
South-West University „Neofit Rilski“,
Blagoevgrad (Bulgaria),
***M. Borissova,***
teacher,
I-st Primary school „St. St. Cyril and Methodius“,
Gotse Delchev (Bulgaria)

## SELF ASSESSMENT AND ITS ROLE IN TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

***Abstract:*** In our research the self assessment of teachers is examined as a mechanism for optimization their professional contributions, making the necessary corrections in their professional development. A particular role in this aspect plays teacher's portfolio as contemporary adaptive method for directing to self assessment and planning of professional and personal development. In the article is stressed on the normative requirements in the development and structuring of portfolio as self assessment instrument of teachers. In this context is also the conducted empirical research with the test of D. Crowne and D. Marlowe „Motivation for approval“ and questionnaire of A. Rean „Motivation for success and fear from failure“.

***Keywords:*** motivation, self assessment, pedagogical reflection, teacher portfolio, professional development and success

Професията **„учител”** е сред най- творческите и уважавани професии във всички времена и навсякъде по света. Образованието е предпоставка за икономически и духовен прогрес, оттам и за благоденствието на една държава, а това се постига с добри учители.

Самооценяването на учителите е механизъм за оптимизиране на професионалните им изяви и за внасяне на необходимите корекции в професионалното им развитие. През последните години в България разработването на учителско портфолио е широко разпространен метод за насочване към самооценка и планиране на професионалното и личностно развитие. Чрез професионалното портфолио се постига по-задълбочено разбиране

за професията. То създава предпоставки за саморефлексия, свързана водеща до усъвършенстване на педагогическите умения Промените в нормативната уредба на училищното образование утвърждават идеите на компетентностния подход. Това намира израз в професионалното развитие на учителите. В Наредба № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на педагогическите специалисти в Раздел VII е представена ролята на професионалното портфолио и изискванията, на които то трябва да отговаря. Разработването на портфолиото на учителя е обективен метод за отчитане на постиженията му. То е резултат от авторефлексия и съдържа доказателства за отразените в него събития и особености на неговата дейност, може да бъде разглеждано като средство за професионално и личностно развитие, за вътрешно оценяване и самооценяване. В научната литература авторите разглеждат портфолиото на учителя в различни аспекти: като папка за постиженията (от "porta foglio"- итал.), колекция от материали, които документират неговото професионално развитие. Вниманието е фокусирано върху неговата структура или процес на разработване. Технологията на приложение на метода включва следните основни компоненти: концептуална рамка, съдържателен компонент и процесуална част. Концептуалната рамка е свързана с неговите цели, основни функции и приложение. В зависимост от това могат да бъдат разграничени следните основни видове портфолио, които разработват учителите: професионално портфолио, методическо портфолио, портфолио на курса, тематично портфолио, демонстрационно портфолио. Според формата на представянето може да бъде разработено на книжен или електронен носител на информация.

Целта на *професионалното портфолио* е да представи възможно най-пълна информация за учителя, неговата квалификация и професионален опит. То представлява лична, динамична и интерактивна колекция от примери, свързани с работата на учителя, която подчертава индивидуалните приноси в професионалната дейност, авторството, самооценката, постиженията и прогреса. Отнася се до саморефлексия по отношение на методическата и възпитателната му работа, до развитие на професионалните му умения и ключови компетентности, до различните роли и позиции, които заема в процеса на обучение през различни периоди от професионалното си развитие.

*Методическото портфолио* представя дейността и уменията на учителя при преподаване на учебния предмет, при управление на класа и възпитателната му работа с учениците.Чрез него се представя необходимата документация за преподавателския процес, свързана с учебното съдържание, събира се информация и доказателства относно работата на учащите се – техните учебни постижения, поведение по време на обучението, самостоятелна работа, резултати от работа по учебни проекти и др.Чрез това портфолио, може да бъде проследено качеството на обучение по предмета.

*Портфолио по актуална за професионалното развитие тема* – този вид портфолио е свързан с процеса на продължаващо формално или неформално учене. Някои автори обозначават този вид портфолио като „проблемно-изследователско" Разработва се в рамките на обучителни семинари за педагогически специалисти или в процеса на самостоятелно учене или разработване на образователен проект.

При *демонстрационното портфолио* учителите представя своята ефективност чрез приет стандарт или набор от стандарти. Разработва се при оценяване и атестиране. То е насочено към документиране на професионалното му развитие и постижения, дава представа за връзката „ученик – учител", съдържа доказателства за неговия опит и професионални качествата.

Разработването на портфолиото е свързано с осъществяването на следните ***основни функции***:

- *Репрезентативна* – представя философията на педагогическия специалист, доказателства за образование, за повишена квалификация и за допълнително придобити компетентности.

● *Комуникативна.* Процесът на разработване на портфолио и неговото представяне позволяват да бъде осъществена професионална комуникация между колеги при обсъждане на проблемни въпроси и добри практики.

● *Рефлексивна* – основната цел на професионалното портфолио е да се реализира процес на саморефлексия и учене, които осигуряват възможност за осмисляне и критичен поглед към собствената работа, постигнатите резултати и изминатия професионален път.

● *Оценъчна* – дава възможност както за самооценка на постиженията и проблемите от самия учител, така и за обективно оценяване на неговите качества в процеса на перманентното самообразование от ръководството на училището, бъдещия работодател или от външните експерти.

● *Развиваща* – насочена към професионално усъвършенстване и кариерно развитие чрез определянето на конкретни, измерими, осъществими цели и приоритети за професионално развитие и усъвършенстване. Професионалното портфолио е с перспективна насоченост.

● *Селективна* – може да се използва като един от инструментите при подбор за учители за конкретна работна позиция. В този случай портфолиото не замества, а допълва другите методи за подбор – по документи, интервю, тест и др.

В Наредба №12 е уточнено, че създаването на професионално портфолио на педагогическите специалисти е процес на събиране, съставяне, съхраняване и представяне на постигнати резултати.

Професионалното портфолио представя разработени материали, които доказват:

1. Активно участие на учителя в реализиране на политиката на образователната институция;
2. Постигнатите резултати с децата и учениците в образователния процес;
3. Динамиката на професионалните изяви както лични, така и на децата и учениците, с които работи;
4. Професионалното усъвършенстване и кариерното израстване. Портфолиото може да се разглежда по-скоро като концепция, отколкото просто като папка с документация.

Професионалното портфолио на учителите в съответствие с нормативните изисквания съдържа:

1. Общи данни;
2. Документи за практическото приложение на усвоените знания и придобитите умения;
3. Доказателства за постиженията;
4. Материали, утвърждаващи професионалното израстване;
5. Обосновка за избор на познавателна книжка, учебник и учебни помагала;
6. Материали от участие в конференции, конкурси и семинари;
7. Списък на лични творби;
8. Взаимодействието с участниците в образователния процес, с други заинтересовани страни и др.;
9. Съдържа информация за приноса за подобряване на материално-техническите условия, в които работи. Това са елементи, които трябва да бъдат включени в портфолиото. Неговата структура е обусловена от вида на портфолиото. Добре е в процеса на планиране на неговата структура и да бъдат отчитани, приетите в Наредба №12 критерии за атестиране на учителя, както и приетите от училището критерии за диференцирано заплащане на труда на педагогическите специалисти.

Всяко едно портфолио започва с титулна страница, в която са отразени основни данни за учителя и образователната институция, последвана от съдържание на разделите. Възможно е учителят да представи и резюме, в което е формулирана целта на разработване на портфолиото, основните рубрики с материали, документи и резултати от анализи, философия на преподаване, изведени перспективи за развитие. Посочва се и периодът от професионалната дейност на учителя, който е представен чрез портфолиото.

**1. Общи данни.** В този раздел се представят лични данни на учителя, образование (образователно - квалификационни степени и квалификация), заемани длъжности в

училището, учебни предмети, по които преподава и класовете, в които работи, педагогически стаж, допълнителни квалификации В приложение може да бъде представен Европейски формат на автобиография, сертификати, данни за осъществена мобилност на учителя по образователни програми. В този вид автобиография е необходимо учителят да включи миналия си трудов опит, включително препоръки, становища, участия в експертни комисии или други документи. Посочват се служебен адрес и форми за осъществяване на контакт.

**2. Постижения от управлението и преподаването.**

***2.1. Документи за практическото приложение на усвоените знания и придобитите* умения.** Могат да бъдат отразени добри практики и нововъведения; постигнати резултати в образователния процес; участие в програми, проекти, материали с резултатите от обучението на учениците и формираните компетентности, контролен анализ на знанията и резултати от срочен и годишен успех, участие и класиране на олимпиади, състезания и конкурси, резултати от държавни зрелостни изпити и др.

***2.2. Доказателства за постиженията, отразяващи успехите – лични, на институцията, на децата и учениците, с които работи*:** дипломи за постижения; награди; грамоти; благодарствени писма; препоръки и др., насочени към утвърждаване на авторитета и професионалното самочувствие.

**3. Педагогически компетентности:** в този раздел от учителя се очаква да впише информация за: планиране, преподаване, управление, мониторинг и контрол на класа/групата в процеса на обучение, самооценка на стила на преподаване, оценки от външно оценяване на педагогическите умения и др.

**3.1.** ***Планиране на образователния процес****: в този параграф може да бъдат приложени разработени учебни програми по СИП или ЗИП*, разработки на планове от проведени педагогически ситуации или уроци, планиране на дейности в методическото обединение и др. Учителят може да представи планове за индивидуална и групова дейност, свързани с обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие на децата или учениците, индивидуална работа за оценяване на потребностите и превенция на обучителните трудности; материали за диференциране на учебното съдържание, за мотивиране на учениците и др. Целесъобразно е учителят да посочи планирани иновативни методи за преподаване, диагностика и оценяване на резултатите на учениците, модели на позитивно възпитание, използването на инструментариум за формиране на комуникативни умения, умения за учене, критично и конструктивно мислене, за ефективно търсене, извличане, подбор и преценка на полезността на информация от различни източници.

**3.2.** ***Организация и управление на образователния процес***: в едноименния раздел от атестационната карта е предвидено учителят да представя обосновка за избор на учебници, познавателна книжка и учебни помагала. Важно е да се изясни доколко учебникът е достъпен за учениците от съответната възраст, за които е предназначен; какви източници на учебна информация са включени в него (текст, нагледен материал и др.); осъществени ли са в учебника междупредметни връзки; съществуват ли предпоставки за развитие на ключови умения у учениците; има ли проблемно изложение на учебния материал; предвидени ли са интердисциплинарни форми за работа, представени ли са в учебника достатъчно материали за самооценка, контрол и проверка на резултатите от учебната дейност на учениците и др.

При самооценка на организацията и управлението на образователния процес могат да бъдат включени материали, свързани с осигуряване на позитивен организационен климат и сътрудничество в класа или групата като:

- примери за осигурена безопасна и благоприятна обща и допълнителна подкрепа на деца и ученици от малцинствени етнически групи, неуспяващи, с особености в развитието /със СОП/, талантливи и надарени;
- примери за методи и техники за стимулиране на самооценката и самоконтрола, на самостоятелното учене, развитие на интересите на обучаващите се;

- примери за екипна работа и подкрепа на учениците, изведени правила за общуване и организиране на живота в класа или групата, модел за разрешаване на спорове, чрез посредничество и превенция на агресията;
- примери за приложение на иновативни методи за преподаване; за материали, които учителите разработват (презентации, брошури); за дейности, които са организирали.

**3.3.** ***Оценяване напредъка на учениците. Методи и техники за оценяване на напредъка на децата или учениците.***

Примери за методи и техники за писмено, устно и практическо оценяване на постиженията на учениците: разработени писмени тестове, портфолио по тема от учебното съдържание; учебни проекти, и др., бланки за отчитане на резултатите.

**3.4.** ***Управление на групата/класа*** - В този раздел учителят може да включи примери за: методи и техники за наблюдение и контрол на дейностите в класа или групата, с които поддържа необходимата позитивна дисциплина и работна атмосфера; методи и техники за мотивиране и активно участие на учениците в образователна дейност; примери за реализирани класни и извънкласни дейности по гражданско, интеркултурно и здравно образование и др.

**4. Професионално и личностно развитите** (лично творчество)

**4.1.** ***Материали от участие в конференции, конкурси и семинари***

***4.2. Списък на лични творби*** – книги, картини, графики, спортни постижения и др., справка за участие в проекти и научноизследователски дейности, експертни групи и др.

**5. Взаимодействие с участниците в образователния процес и техните родители**

Могат да бъдат представени добри практики, материали от работа по образователни проекти, резултати от взаимодействие с учениците. В този раздел могат да бъдат включени материали свързани с взаимодействие с родителите в различни аспекти: развитие на техните възпитателни умения, подкрепа на децата в процеса на учене, комуникация, съвместно взимане на решения и др.

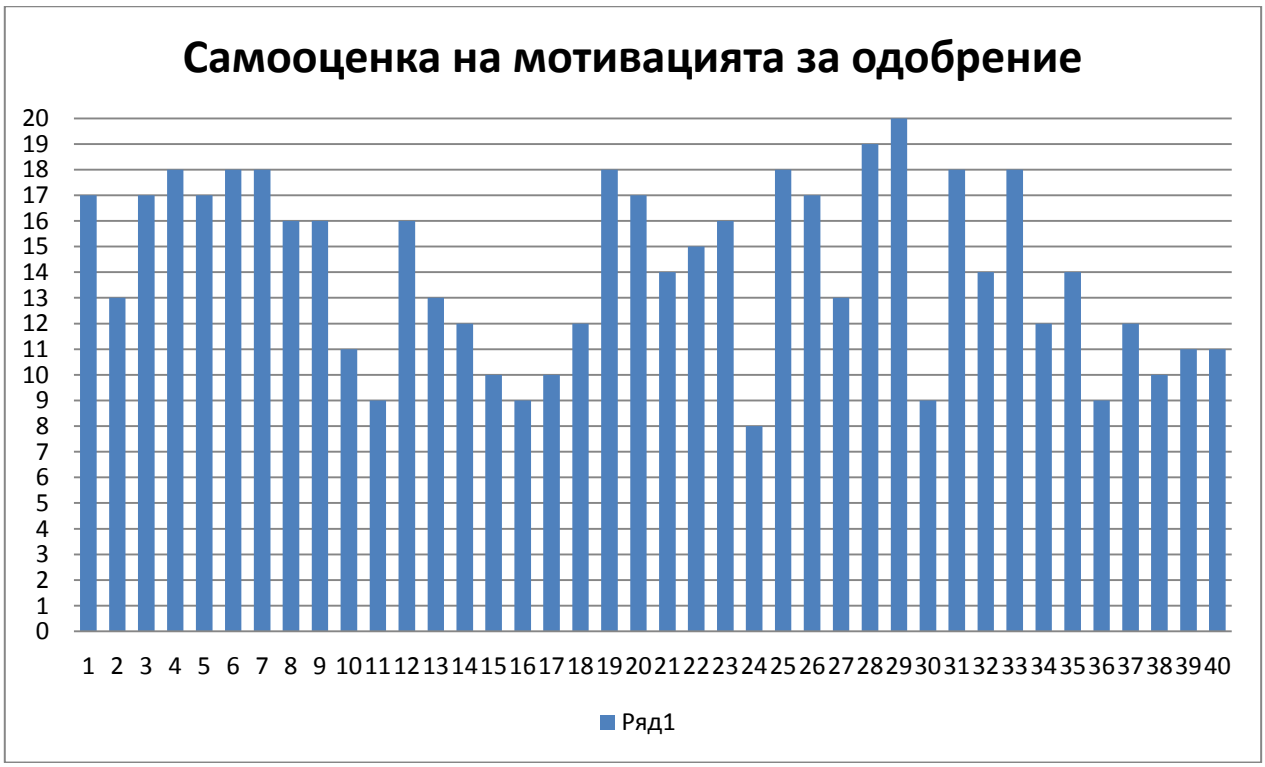
**6. Принос за подобряване на материално-техническите условия, в които работи**

Описват се дейности и се прилагат материали, които разкриват приноса на учителя за развитие на методическите средства и материално-технически условия в класната стая, училището в резултата на професионалната му дейност, организиране на доброволчество, дарения, работа по образователни проекти и др. В приложения авторът може да включва всяка друга информация, която има отношение към предоставената в портфолиото. Най-важният за портфолиото процес, който протича именно по време на документирането: това е процесът “рефлексия”, на самооценяване. Учителят оценява собствените си професионални умения, осмисля цели за личностно и професионално развитие преценява необходимостта от повишаване на квалификацията, инициира и представя добри и иновативни практики и споделя наученото с колегите си.

Емпиричното изследване по въпроса за самооценяването в учителската професионална дейност реализирахме чрез теста на Д. Краун и Д. Марлоу „Мотивация за одобрение“ и въпросника на А. Реан „Мотивация за успех и страх от неуспех“. Изследването беше проведено през месец май 2018 г. в I ОУ „Св. Св. Кирил и Методий“, гр. Гоце Делчев – (18 учители); III ОУ „Братя Миладинови, гр. Гоце Делчев - (18 учители) и ОУ „Св.Климент Охридски“ (4 учители ) с. Борово, общ. Гоце Делчев.

***Анализ на получените резултати от изследването:***

**А. Интерпретация на резултатите от изследването на 40-те учители** (Д. КРАУН И Д. МАРЛОУ –„Мотивация за одобрение“)




Фигура 1

**Анализ на получените резултати:** Общият показател за мотивация за одобрение се получава като се сумират всички "правилни" отговори.

При проведеното изследване от трите училища - резултатите на този тест са от 0 до 20 точки, като 20 точки означава максимално желание за одобрение, а 0 – липса на такова.

От анкетираните учители **71%** показват ясно изразена мотивация за одобрение. Индексът варира от 0 до 20. Колкото индексът е по висок (над 10), толкова е по-висока мотивацията за одобрение. Въпросите от теста свързани с мотивацията: „Внимателно чета, всяка книга, преди да я върна в библиотеката“; „Имаше случай, когато се отказах да правя нещо, защото не бях уверен в силите си“ показват, че мотивацията се постига чрез: професионализъм, любов към професията, собствено мислене, педагогическо творчество, професионална квалификация, постигнати отлични резултати от професионалната дейност, лични качества, авторитет, педагогически способности, работа в екип.

Малка група от изследваните учители – **29%,** чиито индекс е под 10 „айтеми“ не проявяват жизнена позиция, интровертни са и резултатите показват, че не са достатъчно мотивирани за получаване на одобрение от околните, поради нормативните задължения, ниското заплащане, ниска квалификация, нисък социален статус на учителската професия.

Наличието на мотивация за одобрение при повечето учители е предпоставка за очакване на по-добри резултати.

**Изводи:**

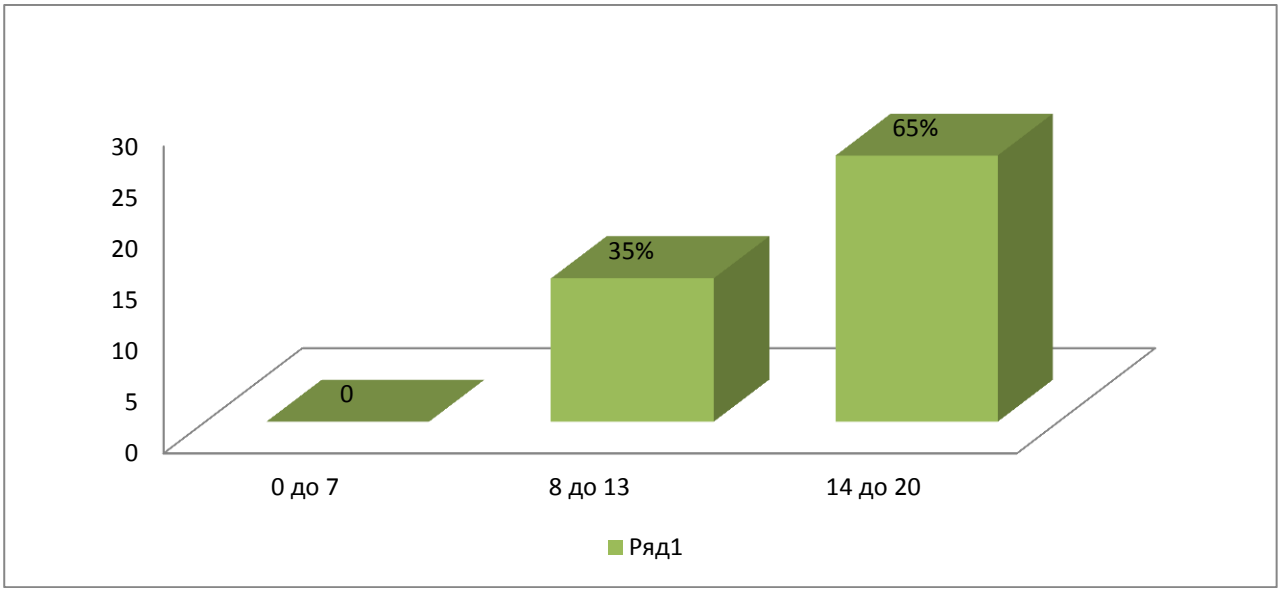
**1.** Професионално-педагогическата подготовка и квалификация на учителите създава предпоставки и условия за формирането на мотивацията за достижения, а оттам и сравнително високото ѝ проявление – 71 %. Нейната оптимална проява спомага за пълноценната им реализация.

2. Учителите с високо развита мотивация за достиженията доминират в педагогическата практика и като количество, и като качество.

3. Основните фактори за ниска мотивация, която констатираме при 29% от учителите са: недостатъчно признание от страна на околните и значимостта на професията; ниския социален статус на учителите; прекомерно натоварване със задължения и отговорности.

**Б. Интерпретация на резултатите от изследването на 40-те учители (**А. Реан „Мотивация за успех и страх от неуспех”**)**

Фигура 2




Фигура 3

**Анализ на получените резултати:** Този въпросник позволява да се прецени кое желание е доминиращо: *желанието за успех* или да се *избегне провал.* Предпочитанието за една от тези две възможности определя до голяма степен нивото на аспирациите на учителите – дали са готови за значителен успех, или да изберат по-скромни цели, от които да не бъдат разочаровани.

От изследваните 40 учители – резултатите от общата **фигура 3** показват 3 различни айтеми въведени във **фигура 2**.

В първата колона на **фиг. 3** резултатите показват 0 % т.е няма негативна мотивация и страх от неуспех при анкетираните

Във втора колона на **фиг. 3** учителите са с 35% мотивация, т.е мотивационния полюс не е ярко изразен.

В трета колона на **фиг.3** анкетираните имат позитивна мотивация 65%. Данните сочат, че учителите са уверени в себе си, в професионалните си еталони, отговорни, активни и инициативни.

Въпросите свързани с успеха: „Включвам се в работа оптимистично настроен, надявайки се на успех“; „ Склонен съм да проявявам инициативност“; „При редуване на успехи и неуспехи съм склонен да преоценя своите успехи“ от въпросника на А. Реан, учителите проявяват гъвкавост, последователност и надграждане, имат положително отношение към всяка ситуация, използват иновативни технологии, работят в екип с колегите си.

Учителите посочват изразен неуспех и страх от провал - **фигура 2** (под 10 айтеми) - поради емоционално изтощение, дехуманизация, негативно себевъзприемане, изпълнение на трудни задачи, неустойчивост за достигане на цели.

Допълвайки становището на А. Реан, опознаването на себе си чрез рефлексивно - перцептивни умения позволява на учителя да „отчита в своята дейност собствените си индивидуално – психологически особености, адекватно да оценява своето психично състояние, а също да установява разностранно възприятие и адекватно познание на личността си.

**Изводи:**

**1.** Учителите с висока степен на мотивация за успех, придават по-голяма ценност на съвършенството и високите професионални еталони, отколкото на престижа;

2. Отличават се с реалистична самооценка, притежават по- висока интелигентност и по-ниско равнище на тревожност.

3. От друга страна, изборът на професионални отговорности с по-високо равнище на трудност, понижава мотивацията за успех и увеличава страха от провал - 28% от изследваните учители.

4. Мотивационните механизми дават шанс и възможности да се удовлетворяват учителските потребности. Ето защо успехът е невъзможен без силно ангажирани учители.

**Препоръки:** За да се избегне високо равнище на психическо натоварване учителят е препоръчително да проявява и прилага:

- Позитивен подход по отношение колегите си и учениците в класната стая; емоционална балансираност и умение за разрешаване на конфликти;
- Умение за определяне на границата между професионалния и личния (семейния) живот;
- Техники за релаксация през свободното време;.
- Умение за колаборация, за съвместна дейност с учениците в игри, в урочните и извънкласните дейности в училище;
- Педагогически такт, поощряване на учениците и създаване на благоприятен социално-психологически климат в класната стая;
- Споделяне резултатите на децата при родителски среща индивидуално.

Препоръките към съвременните учители са да се включват в разнообразни обучения и тренинги за профилактика и повишаване на самооценката им, което е свързано с професионалното им самоусъвършенстване. Ефективната им кариерна мотивация е в основата на компетентното им взаимодействие с учениците. Демократичният стил в работата на учителите е необходим, както при ефективното им взаимодействие с учениците, така и в процеса на професионалното им самоусъвършенстване.

В заключение ще обобщим: Всеки човек притежава два различни мотива, функционално свързани с дейността, насочени към постигането на успех. Те са мотив за постигане на успех и мотив за избягване на неуспех. Съдбата и положението на човека в обществото зависят до голяма степен от това, кой мотив доминира – този за постигане на успех или за избягване на неуспех. Установено е, че хора, при които е по-силно изразен стремежа за постигане на успех, постигат повече в живота от тези, с по-изразен стремеж за избягване на неуспех. Мотивът за постигане отразява потребността на личността да достигне желания резултат с всички възможни средства и да избягва неприятностите. Мотивацията за избягване на неуспеха се разглежда като изработен в психиката механизъм за избягване на грешки и неуспех по всички възможни пътища и начини. За човек, с преобладаваща

мотивация за избягване на неуспеха, най-важно е да не допусне грешки, да избегне неуспеха, дори с цената на значителна промяна на първоначалната главна цел.

В основата на активността на човека стоят надеждата и потребността от успех. Хората от този тип обикновено са уверени в себе си, в собствените си сили, отговорни, инициативни и активни. Те се отличават с целеустременост и постоянство при постигане на поставената цел. Друга особеност на групата е преобладаващото нормално равнище на самооценката, което предполага адекватна оценка на собствените сили, възможности, предимства и недостатъци от една страна, а от друга – способност да се поставят високи цели, като се имат предвид собствените възможности, природните заложби и ценностните ориентации на учителя.

***Е.Н. Землянская,***
доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой теории и практики начального образования,
Московский педагогический государственный университет»,
Москва (Россия)

## ТРЕХСЕГМЕНТНАЯ МОДЕЛЬ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

***Аннотация.*** Излагается методическая модель практико-ориентированной подготовки учителя. Раскрывается система организации взаимосвязанной деятельности преподавателей вуза, школьных учителей, участвующих в практике студентов-педагогов. Анализируются основы и выделяются содержание и система методов деятельности субъектов подготовки учителя.

***Ключевые слова.*** Практико-ориентированная подготовка, педагогическая практика, моделирование, педагогическая деятельность.

***E.N. Zemlyanskaya***
doctor of pedagogical sciences,
Professor, head of Department of theory and practice in primary education,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow (Russia)

## THREE-SEGMENT PRACTICE-ORIENTED TEACHER TRAINING MODEL

***Abstract*:** A methodical model of practice-oriented teacher training is presented. The system of organization of interrelated activities of university teachers, school teachers involved in the practice of students and teachers is revealed. Analyzes the basics and highlights the content and system of methods of activity of subjects of teacher training.

***Keywords***: Practice-oriented training. Teaching practice. Modeling. Pedagogical activity.

Субъектами практико-ориентированной подготовки учителя являются: преподаватели вуза, сами обучающиеся-студенты, а также учителя школ, в которых организуется педагогическая практика. Учебно-познавательный процесс, таким образом, интегрирует три вида деятельности этих субъектов. Деятельность каждого из субъектов, в свою очередь, описывается уникальным целеполаганием и методами её организации.

В целостном практико-ориентированном процессе вуза по подготовке учителя эти виды деятельности взаимосвязаны и согласованы. В совокупности они образуют трехсегментную методическую модель практико-ориентированной подготовки учителя.

В условиях усиления практико-ориентированной направленности обучения будущих педагогов особое значение приобретает разработанная С.П. Барановым идея выбора методов, влияющих на характер деятельности обучающихся, основанная на выделении **трёх групп методов:** методов изучения моделей, методов изучения оригинала, методов изучения связи модели и оригинала [1].

Методы изучения моделей преимущественно связаны с усвоением студентами теоретических основ профессии, научно обоснованной системы положений, практических действий. Ведущими методами при этом являются методы логического осмысления,

направленные на формирование и усвоения абстракций: активное и пассивное наблюдение, диагностика, имитации, ролевые игры и т.п.

Методы изучения оригинала предполагают систематизацию опыта практической деятельности студента в школе, выявление условий и способов осуществления того или иного профессионального действия. Они способствуют высокой практической и познавательной активности студентов. К ним относятся: анализ и разработка уроков и занятий, учебных и образовательных программ и их фрагментов; систематизация «трудных» случаев; составление портфолио и методических подборок и т.п.

Методы изучения связи модели и оригинала связывают представление о реальной педагогической действительности с теми свойствами и его сторонами, которые будут изучаться в дисциплинах и практикумах. Они предполагают личную включенность студента в реальный процесс школы, когда его субъектный опыт и имеющиеся представления направляются на решение конкретной педагогической проблемы в классе, развитие профессиональных действий и самой профессиональной деятельности педагога, тем самым обеспечивая научную рефлексию учебной деятельности студента. Примеры методов этой группы: разработка и реализация образовательных проектов, методы психолого-педагогического исследования, профессиональные пробы и другие. Особенность этой группы методов – доминирование деятельностно-рефлексивной составляющей.

Содержание деятельности **каждого субъекта** трехсегментной модели, в свою очередь, подлежит моделированию. При этом мы опираемся на идею соотношения модели и оригинала в процессе познания С.П. Баранова [1], работы в области моделирования педагогической деятельности Е.Н. Землянской и другие [3; 4]. Содержание деятельности каждого субъекта описывается своей специфической моделью деятельности, применяемой им для совершенствования своей образовательной практики (таблица 1).

Таблица 1

Моделирование деятельности трёх субъектов подготовки учителей

| Субъекты (по сегментам) | Рабочая модель образовательной деятельности субъекта | Цель | Методы (средства) |
|---|---|---|---|
| Преподаватели вуза (университетский сегмент) | Модель изучения исследуемого феномена | Обеспечение познания студентами оригинала | изучение моделей |
| Студенты – педагоги (сегмент обучающихся) | Модель личного профессионального плана | Самоопределение в профессии | изучение связи модели и оригинала |
| Учителя школ, супервизоры студенческой практики (школьный сегмент) | Модель профессиональной деятельности студента | Обеспечение освоения студентами моделей профессиональной деятельности | изучение оригинала |

**Университетский сегмент**. Цель университетского сегмента подготовки – организация познания студентами оригинала (реальных педагогических явлений, феноменов и процессов); средство познания – изучение моделей. Ведущими методами организации университетского сегмента, как мы доказали выше, являются методы изучения моделей. Построение методической системы вузовского сегмента подготовки студентов предусматривает:

– на основе теоретического анализа философской, социологической, психологической и педагогической литературы выделить модели исследуемых объектов из более широкой

системы (личности, деятельности и т.д.), т.е. выявить типические черты выбранного феномена (свойства, качества и т.д.);

– выделить связи объекта с окружающей средой или более широкой системой, в которых проявляются его функции;

– проанализировать содержание моделей исследуемого объекта (качества, свойства или особенности личности), выделить его компоненты, составляющие внутреннюю структуру, которая обеспечивает выполнение выявленных функций.

Такая методическая система позволяет университетским преподавателям провести не только целостный, но и покомпонентный анализ изучаемых объектов действительности, не разрушая при этом общего представления студентов об изучаемом объекте. Данная методическая система, по мнению авторов Н.М. Борытко и др., позволяет перейти обучающимся от информирования к пониманию педагогических явлений и закономерностей их изменения, отобрать целесообразные способы организации и управления педагогическими процессами [2].

Взаимодействие субъектов (преподавателя и студента) при реализации данной методической системы можно описать следующим образом.

Деятельность преподавателя (см. выше) основана на отборе моделей объектов и понятий, необходимых для познания реальной педагогической действительности; выделении существенных признаков отобранных понятий; определении совокупности представлений студентов по каждому существенному признаку понятия.

Деятельность студента выглядит следующим образом:

1) Студент изучает, манипулирует учебными моделями. Преподаватель при этом рекомендует направления исследования, создаёт условия для активности студентов, показывает пути и методы изучения моделей.

2) Ученик делает выводы. Преподаватель помогает корректировать выводы посредством дополнительных учебных материалов и/или практического материала встроенных практик.

3) Изучив достаточное число учебных моделей, студент обобщает полученные выводы, систематизирует информацию и личный опыт в субъектном образе. Преподаватель помогает оценить полученный результат.

4) Ученик находит доказательства и подтверждения изученной абстракции в реальной действительности (встроенная практика), подбирает другие модели и работает с ними, устанавливая связь оригинал – модель. Супервизор раскрывает возможные формы проверки, направляет процесс творческого поиска студента, предоставляет новые ситуации и события.

Таким образом, схема *оригинал – модель – оригинал* изучения начинается с диагностики субъектного опыта студентов, корректируется на основе моделей, правомерность её подтверждается вновь примерами реальной действительности, но на более высоком уровне абстракции.

При этом этап восхождения к оригиналу после формирования и корректировки субъектного образа является важнейшим средством саморазвития личности студента, поскольку осознание реальной действительности, её закономерностей развивает самостоятельность суждений в объяснении явлений, умения выделять связи и взаимозависимости, прогнозировать последствия решений.

**Школьный сегмент**. Цель деятельности субъектов данного сегмента подготовки – обеспечить познание студентами моделей деятельности. Ведущими методами организации школьного сегмента, как мы доказали выше, являются методы изучения оригинала (реальных педагогических явлений, феноменов и процессов). Цель школьного сегмента подготовки – овладение студентами моделями педагогической деятельности на основе их познания, совершенствование (и самосовершенствование) их педагогической деятельности.

Методическая система школьного сегмента подготовки разрабатывается совместно преподавателями вуза и супервизорами исходя из концепции магистерской программы, и

включает освоение студентами конкретных моделей педагогической деятельности. При этом возможно потребуется внести изменения в сложившуюся методическую систему школьного педагога (учителя класса, в котором студент проходит встроенную практику или стажировку).

Построение методической системы школьного сегмента подготовки студентов предусматривает:

– отбор характерных приёмов, методов, организационных форм (моделей), которыми студент может овладеть в процессе практики в реальном процессе школы;

– выделение технологических особенностей их применения, возможности соединения новых элементов с теми элементами педагогической деятельности, которыми студент овладел ранее;

– отработку логики и вариантов их последовательного применения, соподчиненность в изучаемой модели, способы приведения педагогической деятельности студента в систему, имеющую признаки педагогической технологии;

– определение перспектив совершенствования постигаемой студентом модели или технологии.

Например. В проектировании методической системы педагогической практики «Формирующее оценивание в начальном образовании» принимали участие университетский куратор дисциплины и супервизор (учитель) школы. Для этого была проанализирована рабочая программа дисциплины и выделены:

- те приёмы и методы оценивания образовательных результатов школьников, которые стандартно присутствуют в работе учителей начальных классов школы – сетевого партнёра вуза;
- классы школы, учителя которых систематически и эффективно используют определённые технологические схемы формирующего оценивания;
- приёмы и технологии, предусмотренные содержанием дисциплины, которые не присутствуют в деятельности учителей конкретной школы;
- методы оценивания, которые используют учителя школ, но которые не входят в содержание дисциплины.

Результатом стала уточнённая программа практики, а также *Дорожная карта* студента по изучению моделей формирующего оценивания образовательных результатов школьников (график мастер-классов учителей нескольких школ-партнёров).

**Сегмент обучающихся**. Цель деятельности обучающихся студентов – самоопределение в педагогической профессии, развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности. Исследовательский характер деятельности предполагает: 1) уточнение Образа «Я» студента; 2) выявление студентом внешних условий, существенно влияющих на процесс становления индивидуального стиля деятельности; 3) выделение из их числа управляемых условий; 4) на основе анализа определение студентом наиболее комфортных для себя педагогических условий, характерных методов, методических приёмов и форм работы, способов осуществления профессиональных действий, наиболее комфортных для студента в предлагаемых условиях.

Отличительной особенностью магистратуры является то, что этот этап часто считается этапом апробирования избранной профессии в процессе реальной трудовой деятельности, совмещаемой с учебой. Заметим, что западные системы подготовки магистров в большей степени ориентированы на практику, поэтому возможность попробовать свои силы в реальной трудовой деятельности, совмещаемой с учебой, значительно больше, чем в нынешней России (известные труды американского психолога Дональда Сьюпера).

Кроме того, для магистрантов характерны: сформированные мотивы профессиональной деятельности, цели и представления; в процессе магистерского образования они уточняются и развиваются. Происходит формирование информационной основы деятельности, определение профессионального статуса и подсистемы

профессионально важных качеств, что обуславливает формирование индивидуального стиля деятельности и как бы "венчает" развитие профессионала.

Основываясь на работах В.С. Мерлина, выделим идеальную модель деятельности студента в процессе практико-ориентированной подготовки [5]:

1) освоение нормативно-одобряемой, изначально заданной, "правильной" деятельности (моделей), что включает:

- построение образа целостной деятельности (как обобщённая ориентировка в данной деятельности);
- освоение отдельных действий;
- освоение множества профессиональных действий и трудовых деятельностей в целом.

Для студентов с профильным образованием – это уточнение образа, возможностей и перспектив нового уровня;

2) освоение деятельности по новому образцу (то есть формирование индивидуального стиля деятельности), что включает:

- освоение отдельных действий на основании новых, собственных представлений студента;
- освоение новой деятельность в целом на основе уже освоенного нормативно-одобряемого образца как индивидуально приспособленного к себе в результате постепенного формирования индивидуального стиля деятельности;

3) «полноценное» освоение профессии, что предполагает привнесение студентом в эту деятельность своих собственных, творческих элементов (через выработку индивидуального стиля деятельности).

Полноценное профессиональное творчество возможно лишь при наличии «тылов» в виде освоенной нормативно-заданной деятельности (которая позволяет выполнять задания в случае неудач при творческом экспериментировании).

Данная модель деятельности раскрывает единство внутренних факторов и внешних условий становления педагогической компетентности студента, предполагает самомониторинг педагогической деятельности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
2. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
3. Землянская Е.Н. Инновационная начальная школа: подготовка магистров по педагогике в условиях сетевого взаимодействия: монография / Е.Н. Землянская. – М.: МПГУ, 2015. – 216 с.
4. Землянская Е.Н. Моделирование как метод психолого-педагогического исследования / Е.Н. Землянская // Преподаватель XXI в. – 2013. – Т. 1. – №3. – С. 35-42.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.

***Л.К. Веретенникова***,
доктор педагогических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет.
Москва (Россия),
***Н.Н. Станкевич,***
магистрант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва (Россия)

# ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация***. Работа посвящена актуальной проблеме формирования и развития коммуникативных компетенций и умений обучающихся в условиях разнообразной творческой внеурочной деятельности, требующей высокого уровня профессиональной творческой подготовки учителя.

***Ключевые слова***: Коммуникативные учебные действия, уровень коммуникативной компетентности, социализация, подготовка будущих учителей, творческий потенциал школьника.

***L.K. Veretennikova,***
doctor of pedagogical sciences, Professor,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow (Russia),
***N. N. Stankevich ,***
graduate student,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow (Russia)

# FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCES AND ABILITIES OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN AFTER-HOURS CREATIVE ACTIVITY

***Abstract.*** The work is devoted to the actual problem of formation and development of communicative competencies and abilities of students in conditions of various creative extra-curricular activities that require a high level of professional creative preparation of the teacher.

***Keywords***: Communicative educational actions, level of communicative competence, socialization, socialization, the preparation of future teachers, the creative potential of the schoolboy.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования ориентируют на развитие социальных компетентностей школьников, достижение ими предметных, личностных и метапредметных результатов. Среди метапредметных умений особое место занимают коммуникативные учебные действия, которые включают две группы умений: умения выстраивать продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми, а также общие умения коммуникации – это работа с информацией, умение выражать свои мысли в устной и письменной форме, слушать и читать с пониманием, ставить правильно вопросы, формулировать ответы.

С развитием информационных технологий современное общество адекватно предъявляет высокие требования к коммуникативным аспектам развития детей. Отметим, что в школе проблеме развития общения уделяется недостаточное внимание, хотя исследованиями установлено, что классный коллектив для младшего школьника является первой социальной группой, в которой дети объединяются общей учебной и разнообразной, в том числе творческой деятельностью. У детей младшего школьного возраста происходит перестройка и переосмысление всей структуры взаимоотношений со сверстниками. Это связано с появлением обязательной общественно значимой деятельности, где ребёнок взаимодействует с учителем, носителем норм и правил деятельности. А также важнейшим условием развития является общение со сверстниками и положение ребёнка в группе.

Удовлетворенность своим положением в группе сверстников является важным показателем успешной социализации, необходимым условием формирования положительного «Образа-Я». Общение со взрослыми, в первую очередь учителями способствует формированию внутренней позиции школьника и произвольности всех психических, познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения. Педагогам важно учитывать особенность младшего школьника, заключающуюся в том, что он находится в эмоциональной зависимости от учителя. Это означает, что отношение учителя определяет его статусное место и влияет на успешность общения со сверстниками, на формирование его «Я-концепции». На популярность или непопулярность среди сверстников в младшем школьном возрасте влияют успехи в учебе и оценка учителя. Принимая проблемы детей, учитель может влиять на положение в группе сверстников. Ребёнок начинает относиться к другому ребёнку с позиции того, как он относится к эталону, который вводит учитель. Установлено, что общение детей со сверстниками оказывает влияние на социальное, познавательное, личностно-творческое развитие. Общение младших школьников часто протекает в форме игры: это игры с правилами и имитационные игры, в такой деятельности происходит становление коммуникативной компетентности. Посредством общения и игры дети познают себя и других людей. Цель учителя – создать условия для становления всех сторон коммуникативной компетентности детей в общении со сверстниками. В рамках внеурочной деятельности, которой важно придать творческий характер, учитель создаёт разнообразные ситуации, где ребёнок может сформировать чёткие представления о сверстнике, положительное отношение, способы поведения и взаимодействия, при которых ребёнок достигает определенного результата с учетом особенностей другого ребёнка. Также учителем создаются ситуации, способствующие к проявлению сочувствия, содействия, сопереживания, сотворчества. Учителя используют разнообразные игры как наиболее привлекательные и эффективные средства формирования чувствительности к сверстнику. В программу включают элементы рефлексии, направленные на формирование положительной идентичности ребёнка.

Все игры можно разделить на группы в зависимости от задач. Первая группа задач направлена на формирование личностного типа межличностных отношений. Формирование положительного эмоционального отношения к сверстнику, снятие эмоциональных барьеров общения, формирование чувства общности. Вторая группа игр больше направлена на формирование познавательного компонента образа сверстника. Игры направлены на способности видеть и понимать внешние особенности сверстника, а также игры на взаимодействие на уровне эмоций, на понимание особенностей личности, способностей и возможностей сверстников, игры направленные на формирование когнитивного образа сверстника, особенности личности, интересы и предпочтения. Третья группа игр направлена на формирование поведенческого, регуляционного компонента образа сверстника, формирование просоциальных форм поведения по отношению к сверстнику. Цель таких игр – формирование умений регулировать поведение, ориентируясь на сверстника.

Работа учителя, посвящённая формированию коммуникативной компетентности, может быть организована во второй половине дня в виде игр-тренингов, бесед. Используются следующие приёмы: игровые приемы, задания на сотрудничество, выделение правил существования коллектива, организация совместной деятельности с учетом индивидуальных особенностей. От того, как организована жизнь и деятельность учащегося в школе, насколько правильно произведён отбор содержания, видов деятельности, её форм и их сочетания в единой системе воспитательного воздействия, зависит успех воспитательной работы и формирования коммуникативной компетентности.

Исследованиями установлено, что важным условием формирования метапредметных умений, в частности коммуникативных младшего школьника, является достаточно высокий уровень развития творческого потенциала педагога. Новая парадигма современной школы, в том числе высшей педагогической нацеливает всех участников педагогического процесса на максимальное развитие личностного и творческого потенциала, способностей каждого

участника образовательного процесса. В процессе подготовки будущих педагогов необходимо осуществлять формирование творческих компетенций, способствовать:

– освоению современных подходов и психолого-педагогических технологий творческого развития и саморазвития учеников и в индивидуальной, групповой и коллективной работе с различными категориями учащихся;

– развитию навыков профессиональной рефлексии и коррекции деятельности.

В процессе освоения и осуществления профессиональной деятельности современный педагог совершенствует свои компетенции, которые проявляются в том, что он:

- способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;
- способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях;
- готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения;
- владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, поставке цели и выбору путей её достижения;
- готов использовать правовые документы в своей деятельности;
- способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества;
- осознает социальную значимость своей профессии, обладает мотивацией к проявлению творчества в профессиональной деятельности;
- способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач;
- владеет основами речевой профессиональной культуры и умеет: мотивировать учащихся на взаимодействие в совместной деятельности, рефлексировать, импровизировать, диагностировать, проектировать, анализировать, творчески подходить к делу, организовывать межличностные коммуникации в творческом процессе, создавать положительную мотивацию творчества, планировать педагогическую работу, генерировать идеи, использовать возможности образовательных учреждений в развитии творческого потенциала школьников, применять современные технологии развития творчества учащихся в групповой, индивидуальной и коллективной работе с различными категориями детей, создавать условия для развития творчества учащихся, их способностей, формирования их собственного стиля деятельности.

Резюмируя сказанное выше, считаем, что необходимо целенаправленно продолжать поиск новых возможностей в коммуникативном и в целом личностно-творческом развитии обучающихся с начальных ступеней образования, плавно продолжающегося на протяжении жизни человека, в рамках современной парадигмы Lifelong learning. Именно на это нацелена опытно-экспериментальная работа, осуществляемая на различных образовательных площадках.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Веретенникова Л.К. Formation of communicative-creative competences of junior high school students on the basis of individual educational strategies / Л.К. Веретенникова // Школа будущего. – 2015. – № 2. – С. 50-54.
2. Веретенникова Л.К. Общее и особенное в профессионально-педагогическом образовании обучающихся билингвов в новых условиях / Л.К. Веретенникова // Наука и школа. – 2015. – № 4. – С. 40-43.
3. Веретенникова Л.К. Формирование коммуникативно-творческих компетенций младших школьников на основе индивидуальных образовательных стратегий / Л.К. Веретенникова // Школа будущего. – 2015. – № 2. – С. 50-54.
4. Веретенникова Л.К. Дифференцированный подход в профессионально-педагогическом образовании студентов-билингвов в условиях реформы / Л.К. Веретенникова // Преподаватель XXI век. – 2014. –Т 1. – № 1. – С. 70-74.

5. Веретенникова Л.К. Основные условия модернизации процесса обучения педагогов-бакалавров / Л.К. Веретенникова // Гносеологические аспекты образования. − Елец, 2016. − С. 179-181.
6. Веретенникова Л.К. Научные основы развития творческого потенциала современного школьника // Педагогика начального образования: традиции и инновации / Л.К. Веретенникова; под ред. Е.Н. Землянской. − М., 2017. − С. 225-228.
7. Веретенникова Л.К. Проектировочная компетенция будущих педагогов начальных классов в системных и внесистемных формах образования / Л.К. Веретенникова // Школа будущего. − 2017. – №4.
8. Хузеева Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста / Г.Р. Хузеева. − М.: ВЛАДОС, 2014. − С. 80.

***И.Ф. Бережная,***
доктор педагогических наук, профессор,
Воронежский государственный университет,
г. Воронеж (Россия)

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАГИСТРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

***Аннотация***. В статье рассматривается возможность использования активных методов обучения, которые эффективно влияют на профессиональное развитие специалиста. Одним из таких методов является метод проектов. Анализируется проектная деятельность магистрантов как одна из эффективных форм организации образовательного процесса в вузе, выявлены ее преимущества. Подчеркивается, что у преподавателей, организующих проектную деятельность магистрантов, должен быть высокий уровень сформированности проектировочной компетенции. В статье представлены этапы проектной деятельности магистрантов. Автор выделяет три этапа: каждый этап предполагает усложнение проектных процедур – от изучения научной и публицистической литературы по теме проекта, проведения анкетирования, опросов до информационно-проблемного поиска в базах данных; проведения микроисследований, тестирования и анализа его результатов, реализации мониторинга.

***Ключевые слова*:** проектная деятельность, профессиональное развитие магистрантов, личностные, профессионально значимые качества будущего специалиста.

***I.F. Berezhnaya,***
doctor of pedagogical Sciences, Professor,
Voronezh state University,
Voronezh (Russia)

## PROJECT ACTIVITIES UNDERGRADUATES IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL

***Annotation.*** The article considers the possibility of using active teaching methods that effectively affect the professional development of a specialist. One such method is the project method. The article analyzes the project activity of undergraduates as one of the effective forms of organization of the educational process in the University, identified its advantages. It is emphasized that the teachers organizing the project activities of undergraduates should have a high level of development of design competence. The article presents the stages of project activities of undergraduates. The author identifies three stages: each stage involves the complexity of the project procedures – from the study of scientific and journalistic literature on the project, conducting surveys, surveys to information and problem search in databases; conducting micro-research, testing and analysis of its results, monitoring.

***Key words:*** project activity, professional development of undergraduates, personal, professionally significant qualities of the future specialist.

В современных условиях реформирования высшей школы и повышения требований к выпускникам вузов особое место в образовательном процессе приобретают активные формы и методы обучения, предполагающие инициативную позицию студентов, их личную заинтересованность, самостоятельность в решении поставленных задач профессионального становления.

В связи с этим повышается значимость проектной деятельности и её роли в образовательном процессе. Являясь продуктивной по своей природе, проектная деятельность позволяет студентам самим «добывать» знания, создавать образовательную продукцию, решать возникающие проблемы самостоятельно. Такая деятельность приобретает

личностный смысл для студентов и оказывает важное мотивирующее воздействие на процесс профессионального развития будущего специалиста.

Особое значение проектной деятельности придаётся в магистратуре, где доля самостоятельной работы значительно выше, чем в рамках бакалавриата, что даёт возможность в рамках организации самостоятельной деятельности магистрантов реализовывать проекты профессиональной направленности.

Для эффективной организации проектной деятельности необходимо, чтобы преподаватель обладал высоким уровнем развития проектировочной компетенции, т.е. сам мог активно осуществлять проектную деятельность, а также был готов к исследовательской работе, прогнозированию и оцениванию результатов проектной деятельности магистрантов. В.В. Гура подчёркивает, что «эффективное обучение зависит от тщательного педагогического проектирования» [2, с. 94]. Особое внимание он обращает на то, что «на первый взгляд, педагогическое проектирование может показаться механическим и безличным, но оно характеризуется как раз обратными качествами; хорошее педагогическое проектирование начинается с фокусирования на студентах, а не на учителе, и все, что происходит после, исходит от этой предпосылки» [2, с. 94].

Проектирование может быть универсальной формой организации образовательного процесса и использоваться как в учебной деятельности, тогда речь может идти об учебных и учебно-профессиональных проектах, касающихся будущей профессиональной деятельности; так и во внеаудиторной работе, тогда это могут быть социальные проекты, направленные на решение насущных социальных проблем. И те, и другие проекты имеют исключительно важное значение для профессионального развития будущего специалиста. При этом надо заметить, что проектная деятельность помогает индивидуализировать данный процесс, поскольку отвечает личностным интересам и учитывает возможности каждого студента.

Безусловно, вхождение в проектную деятельность студентов должно осуществляться поэтапно, каждый этап предполагает усложнение проектных процедур – от изучения научной и публицистической литературы по теме проекта, проведения анкетирования, опросов до информационно-проблемного поиска в базах данных; проведения микроисследований, тестирования и анализа его результатов, реализации мониторинга. Для этого преподавателем могут быть организованы обучающие семинары, групповые и индивидуальные консультации, различные деловые игры и др.

На ***первом этапе*** осуществляется совместная деятельность магистрантов и преподавателей по определению цели проекта, поиску личностного смысла проектной деятельности в решении поставленных проблем.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы заинтересовать магистрантов самим процессом проектно-исследовательской деятельности и дать уверенность в том, что им разрешение данной проблемы и получение реального результата для них важно с точки зрения профессионального развития. Проектная деятельность может носить как индивидуальный характер, так и групповой. Все зависит от выбора самих магистрантов.

На ***втором этапе*** предполагается изучение теории вопроса, для этого необходим анализ научной литературы, публикаций в периодической печати, их сравнительный анализ, другими словами, нужно выявить степень изученности и теоретической разработки поставленной проблемы. Преподаватель консультирует, оказывает помощь при анализе источников, обращает внимание студентов на различные позиции авторов, стимулирует студентов к обобщению материала и выводам. На данном этапе также важно разработать методологические основы проектирования – определить подходы, исходные принципы, на которых будет строиться проект. Особую значимость в процессе проектирования приобретают и личные ценностные ориентации, в связи с этим важным становится процесс самоопределения участников проектной группы.

На этом же этапе (возможно параллельно) идёт сбор эмпирического материала. Это изучение существующей практики решения проблемы, сбор фактического материала и его анализ. Это также может быть проведение социологических опросов, использование

различных психологических методик и тестов (в зависимости от задач, стоящих перед студентами), что позволит с разных сторон проанализировать и оценить реальное состояние решаемой проблемы.

Также можно провести опросы преподавателей, аспирантов, студентов, проанализировать опыт других вузов, в том числе и зарубежных, провести сравнительно-сопоставительный анализ по принципу «как есть» и «как должно быть». В процессе подготовки проекта могут проводиться обсуждения «с использованием таких приёмов, как мозговой штурм, построение пирамиды проблем; «баскет-метода», контент-анализа научных и профессиональных текстов и др.» [1, с. 200]. Мы видим, что проектирование предполагает возможность использования других активных методов обучения, способствующих профессиональному развитию.

Важно выявить противоречия в существующей практике и наметить пути их разрешения. Педагог активно принимает участие во всех видах деятельности, обучая и помогая студентам составить анкету, подобрать методики, организовать опрос, обобщить и систематизировать полученные данные.

На ***третьем этапе*** происходит собственно создание проекта, ведь суть проектирования − изменение действительности, создание чего-либо нового. Магистранты вносят свои предложения, как решить проблему. Преподаватель также может высказывать свое мнение. Важно, чтобы учитывались позиции всех участников, и тогда в совместном творчестве рождаются новые идеи и решения, создаётся окончательный образ, обозначаются его характеристики, которые должны стать целью дальнейшей практической деятельности. Задача преподавателя также заключается в том, чтобы оценивать обоснованность предложений, их реальность. Он должен занять позицию конструктивного критика, который поддерживает новые идеи, в тоже время ставит их под сомнение, выдвигает контраргументы, требуя доказательности, что в конечном итоге способствует конструктивному решению проблемы.

В результате проект должен быть представлен к защите в виде мультимедиа презентации или какой-либо другой наглядной форме. Члены проектной группы защищают проект, доказывая его необходимость и обоснованность. Заранее вырабатываются критерии и показатели, по которым оценивается проект (*актуальность, методологическая и теоретическая обоснованность, практическая значимость, и др*угие), которые заранее известны магистрантам. Оценивать проекты могут как преподаватели, так и сами магистрант, могут также привлекаться аспиранты или работодатели. Последние интересны с позиции дальнейшего трудоустройства выпускников магистратуры.

***Третий этап*** *проектной деятельности связан, если предоставляется такая возможность, с реализацией проекта на практике как полностью, так и частично. Но даже если проекты остаются только как разработанные планы, его идеи могут быть в дальнейшем использованы магистрантами в их будущей профессиональной деятельности, а умения и навыки, полученные в ходе проектирования, будут способствовать их личностному и профессиональному развитию. Последний этап также связан с самооценкой проектной деятельности и должен способствовать развитию рефлексивной культуры студентов. Важно, что на этом этапе могут возникать новые замыслы, новые проекты, отвечающие личностным запросам и интересам студентов.*

Таким образом, проектная деятельность как форма организации образовательного процесса способствует развитию таких личностных профессионально важных качеств как самостоятельность, социальная ответственность, активность, инициативность, готовность к выбору и принятию решений, формируются умения критического и творческого мышления, развивается мотивация учения, способность проектировать индивидуальную траекторию профессионального развития, благодаря чему магистрант становится субъектом, конструктором своей образовательной траектории.

В процессе проектирования студенты берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение сложных профессиональных и социальных

проблем, учатся работать в команде и отвечать за свои успехи и успехи каждого, приобретают опыт в деловой коммуникации, а также навыки объективного оценивания уровня своих профессиональных знаний и умений.

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Бережная И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: дисс. … д.п.н. / И.Ф. Бережная. – Москва, 2012. – 418 с.
2. Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред / В.В. Гура. – Ростов н/Д: Изд-во Южного федерального ун-та, 2007. – 320 с.

***М.Я. Ситниченко,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва (Россия)

## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:*** в статье с позиций научной концепции С.П. Баранова рассмотрена возможность использования музейной педагогики в формировании у младших школьников представлений о базовых ценностях гражданина России.

***Ключевые слова:*** Сергей Петрович Баранов, систематизация чувственных образов, духовно-нравственное развитие, базовые ценности, младшие школьники.

***M.Ya. Sitnichenko,***
candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Moscow state pedagogical University,
Moscow (Russia)

## SYSTEMATIZATION OF SENSUAL IMAGES MUSAVI PEDAGOGY AS THE POSSIBILITY OF SPIRITUALLY-MORAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

***Abstract***: the article considers the possibility of using Museum pedagogy in the formation of younger students ' ideas about the basic values of the citizen of Russia from the standpoint of The scientific concept of S. p. Baranov.

***Keywords:*** Sergey Petrovich Baranov, systematization of sensual images, spiritual and moral development, basic values, younger students.

Имя Сергей Петровича Баранова, профессора Московского педагогического университета, занимает достойное почетное место среди педагогов, посвятивших себя начальному образованию, проблемам развития и обучения младших школьников. Как происходит процесс формирования у детей первоначальных научных понятий, каков механизм движения мысли ребёнка от конкретного к абстрактному, какое участие в этой мыслительной деятельности ученика отводится чувственному этапу познания – ответы на эти сложные и тонкие вопросы развития личности определили уникальность научного наследия С.П. Баранова и потому имеют непреходящую ценность.

Возможность гносеологического подхода в теоретическом обосновании музейной педагогики базируется на выделенных С.П. Барановым позициях о роли *чувственного образа* при восприятии музейных экспозиций как *реальных, подлинных предметов*, где *мерой чувственного* выступают возрастные особенности школьников. Использование различных интерактивных приёмов, методов организации музейно-просветительской деятельности способствуют *систематизации чувственных образо*в, стимулирующей развитие способностей, творческой активности, интересов детей. Действующие же во многих музеях образовательные программы позволяют *управлять чувственным опытом* ребёнка, воспитывают историческую память и учат видеть смысловую ценность каждого музейного предмета [2, 6]. Задумаемся, как же можно наиболее полно использовать огромный

воспитательный потенциал музейной педагогики в духовно-нравственном развитии современных школьников?

В текущем учебном году студенты факультета начального образования провели опрос среди учащихся 3-4 классов московских школ с целью обобщения представлений детей о деятельности музеев. Результаты опроса показали, что в основном дети бывали в музеях « на экскурсии с классом» (62,5%), для многих музейный мир открыли бабушки и дедушки, реже – родители (24,2%), никогда не были в музее – 25%, то есть каждый пятый ученик. Почти все дети понимают, что музей – это «хранилище древних вещей», «место, где множество старинных вещей», «хранилище древностей», «там древние вещи, их нельзя трогать, можно только смотреть». Среди наиболее знакомых музеев – Палеонтологический, Дарвинский, музей Космонавтики, Исторический музей. В каком музее хотели бы побывать московские школьники? Здесь на первом месте − музей иллюзий, реже – планетарий, художественные музеи не указал никто. По мнению детей, музеи нужны, чтобы «помнить прошлое», «погрузиться в историю» (27,8%), «беречь старинные вещи» (13,2%), «вдохновляться» (7,5%), «узнавать новое» (26,5%), ответ «не знаю» – 25%, то есть та же часть участвующих в опросе – 67 человек. Даже такой небольшой опрос позволил увидеть разброс и в интересах детей: например, был выделен двумя учениками в качестве любимого музей акварели Сергея Адрияки, а на вопрос, для чего нужны музеи, прозвучало лишь однажды «чтобы познакомиться с искусством». Важно, что многие дети стремятся побывать в Планетарии, Пушкинском музее, Историческом музее, а для других осталась в памяти экскурсия в музей шоколада и на фабрику конфет, потому что «там было вкусно», или запомнился музей игровых автоматов. Еще одна показательная характеристика касается того, чем привлекает детей музей, чем запоминается: «там огромные статуи», «яркие картины», «красивый пол», «большие залы», то есть в основном – внешняя обстановка музея.

Современный растущий интерес к деятельности музеев, действующая в них коммуникативная модель взаимодействия с посетителями, инновационные приёмы работы (мастер-классы, моноспектакли, тематические встречи, интернет-ресурсы и т.д.) содействуют расширению образовательного пространства музеев и более активному использованию воспитательного потенциала музеев в духовно-нравственном развитии школьников.

Ключевой точкой эффективного влияния музейной педагогики на духовно-нравственное развитие школьников может, очевидно, стать уже упомянутый принцип *систематизации чувственных образов* музейных предметов, сформулированный С.П. Барановым, где наибольшее смысловое значение имеет для логики данного рассуждения понятие «систематизация», то есть его содержание и лексическое значение. Безусловно, не случайно было именно оно употреблено при характеристики определённого этапа в теории чувственного познания. «*Систематизаци*я (от др.-греч. «целое, состоящее из частей»): – *мыслительная деятельность,* в ходе которой исследуемые объекты организуются в некоторую систему на базе выбранного принципа. *Один из основных видов систематизации – классификация*, т.е. распределение объектов согласно группам подобия и различия между ними.…К систематизации приводит, кроме того, *формирование причинно-следственных взаимоотношений между изучаемыми фактами…., вычленение основных единиц материала, что даёт возможность рассматривать определенный объект как часть единой системы»* [3 с. 222].

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России», реализуемой сегодня в каждой образовательной организации, определены, «соответственно традиционным источникам нравственности, базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений):

- **патриотизм** – любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству;
- **социальная солидарность** – свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;

- **гражданственность** – служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания;
- **семья** – любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;
- **труд и творчество** – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремлённость и настойчивость;
- **наука** – ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;
- **традиционные российские религии** – представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;
- **искусство и литература** – красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;
- **природа** – эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;
- **человечество** – мир во всём мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество» [2, с. 21].

Проведём классификацию данных базовых ценностей по различным видам (профилям) и типам существующих музеев, безусловно, учитывая синергетический характер их влияния на личность посетителя, и принимая в качестве основного критерия классификации актуализацию воспитательного потенциала каждого из них:

- патриотизм – школьные музеи, краеведческие музеи;
- социальная солидарность – музеи национальных культур;
- гражданственность – военно-исторические музеи;
- семья – музеи-квартиры;
- труд и творчество – музеи народных промыслов;
- наука – научно-познавательные, профессиональные музеи, зоологические и др.;
- традиционные российские религии – музей истории религии, церковно-архивные;
- музеи;
- искусство и литература – музыкальные, литературные, художественные музеи;
- природа – музеи-заповедники, эко музеи;
- человечество – музеи мира;

Обзор музейных экспозиций, анализ образовательной деятельности музеев, выстроенный на принципе соответствия их тематической экспозиции базовым нравственным ценностям (то есть установление причинно-следственных связей), актуализирует внимание к образовательной деятельности музея, способствует осознанной *систематизации* чувственных образов детей и даёт возможность управлять процессом духовно-нравственного развития школьников на основе целенаправленно организованного чувственного познания.

Данная методика занятий по музейной педагогике прошла многолетнюю апробацию, она изложена в рабочей программе дисциплины по выбору «Музейная педагогика как технология духовно-нравственного воспитания младших школьников», и готовит будущих учителей к организации целостного процесса духовно-нравственного воспитания школьников средствами музейной педагогики.

Особенностью занятий является широкое использование ресурсов интернет. Сегодня каждый музей имеет свой сайт, где представлена его образовательная деятельность, тематика и содержание мастер-классов для детей разного возраста, праздничные события, организуемые музейными педагогами, иногда – представлен перечень развивающих занятий, уроков, рекомендуемых к проведению в условиях музея с учетом возможных экспозиций. Студенты с удовольствием готовят презентации, особо поощряется выход в музей в свободное время, тогда появляются видео фильмы и выступления их наполняются личными впечатлениями.

Особое внимание уделяется атмосфере семинарских занятий, наполненной неподдельным интересом всех участников – основу её составляет культурный диалог, высокая поэзия, цитаты – высказывания известных деятелей науки, образования, искусства.

Начинается диалог с разговора о школьных музеях. Такая тематическая направленность выбрана не случайно, поскольку для многих участников семинара она имеет личностное отношение – студенты вспоминают музеи своих школ, их экспозиции, различные формы работы, события и различные акции, памятные им со школьных лет. Личностное глубокое погружение в музейную среду и приобщение к базовым ценностям помогают сохранить, поддержать творческие задания, такие как: «Семейная память о Великой Победе», «Музейные ценности моей семьи», «Мои любимые музеи» и др. Искренность, откровенность одних выступающих побуждает к активности, творчеству других. Свободное общение, возможность диалога мотивируют познавательную активность и расширяют личностное культурное пространство каждого студента. Возможности интернет-ресурсов позволили студентам познакомиться с деятельностью не только музеев Москвы, но и других городов России и крупнейших городов мира. Остался в памяти музей геноцида армянского народа в Ереване, рассказ о котором сопровождался национальной мелодией, сообщение о деятельности музея ЭКОМИР в Калужской области, фото рассказ о музеи истории религии в Санкт-Петербурге. Как отмечали студенты, «нам было интересно слушать друг друга». Иногда приходилось увеличивать часы, отведённые на изучение конкретной темы, так как главной задачей преподавателя было создание возможностей для выступления каждому желающему. Отмечу, что почти каждое занятие начиналось с тематического сообщения преподавателя по теоретическим проблемам музейной педагогики.

Вот некоторые выдержки из проведенного анкетирования: «Для меня самыми интересными, кроме всех занятий, были музеи мира и музеи-заповедники, так как я узнала много нового и наметила музеи, которые хочу посетить сама» (Лена М.). «Мне очень интересно было узнать про музеи-квартиры. Очень, очень, очень понравилось!» (Ира Н.). «Я узнала очень много нового о том, какие бывают музеи, увидела их с другой стороны, узнала о больших воспитательных возможностях музеев, и знаю, куда пойду со своими учениками» (Настя К.). «Я узнала о многих музеях в России и за рубежом. Мне обязательно это пригодится в работе с детьми и в целом для расширения своего кругозора. Появилось желание больше посещать музеи» (Катя И.). «На мой взгляд, музеи-квартиры – одни из самых интересных музеев. Они раскрывают и показывают такую ценность, как семья. Эти музеи хранят в себе быт той или иной семьи, заставляют беречь, ценить и видеть ценности собственной семьи».

Еще один результат проведенных занятий – выбор направления исследования выпускных квалификационных работ по музейной педагогике. Их было выполнено уже около 10, а ведь ранее таких работ не было совсем. Тематика выпускных работ достаточно разнообразна: это было и обобщение опыта школьных музеев по патриотическому воспитанию, деятельности мини-музеев дошкольных учреждений, были работы, посвященные истории русского костюма, педагогической деятельности первых детских музеев (музей игрушки Н. Д. Бартрама, музей детской книги Я.П. Мексина). Отмечена была комиссией ГАК выпускная работа, посвященная ознакомлению школьников с достопримечательностями малых городов России (идея «родиноведения» И.М. Гревса, деятеля музейной педагогики) и работа, посвящённая деятельности музеев ресурсных школ Москвы.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М: Просвещение, 2009. – 24 с.

2. Овчинникова А.Ж. Гносеологические аспекты процесса обучения младших школьников в творчестве С.П. Баранова / А.Ж. Овчинникова // Начальная школа. – 2014. – №4.

3. Энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1979. – 1600 с.

Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М: Просвещение, 2009. – 24 с.

***Л.И. Бурова,***
доктор педагогических наук, профессор,
Череповецкий государственный университет,
Череповец (Россия)

# ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА

***Аннотация.*** Статья посвящена гносеологическому обоснованию природы процесса обучения профессором С.П. Барановым, которое предполагает зависимость процесса обучения от общей структуры и этапов познания окружающего мира учёными и учащимися. На этой основе в статье даётся гносеологическое обоснование формированию картины окружающего мира младшими школьниками. Выделяются основные компоненты эффективности данного процесса с точки зрения теории познания реальной действительности: особенности познания мира учеными и учащимися; интеграция содержания учебных предметов вокруг базовых понятий целостной картины окружающего мира; самостоятельность и связь развития эмпирического и понятийного мышления младшего школьника при формировании картины мира; реализация личностно ориентированной технологии формирования картины мира учащимися начальной школы.

***Ключевые слова:*** теория познания и процесс формирования картины мира у учащихся.

***L.I. Burova,***
thedoctorof pedagogicalsciences, the professor,
doctor of pedagogical sciences, Professor,
Cherepovets State University,
Cherepovets (Russia)

# EPISTEMOLOGICAL FUNDAMENTALS OF YOUNGER STUDENTS THE SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD

***Abstract.*** Article is devoted to gnoseological justification of the nature of process of training by professor S.P. Baranov which assumes dependence of process of training on the general structure and stages of knowledge of the world around by scientists and pupils. On this basis in article gnoseologicaljustification is given to formation of a picture of the world around by younger school students. The main components of efficiency of this process from the point of view of the theory of knowledge of reality are allocated: features of knowledge of the world by scientists and pupils; integration of maintenance of subjects around basic concepts of a complete picture of the world around; independence and communication of development of empirical and conceptual thinking of the younger school student when forming a picture of the world; realization of the personal focused technology of formation of a picture of the world by pupils of elementary school.

***Keywords:*** The theory of knowledge and process of formation of a picture of the world at pupils.

Несмотря на активное внедрение инновационных процессов в образовании, они не всегда способствуют формированию у младших школьников целостной картины мира, которая рассматривается нами как система, как синтез естественнонаучных и гуманитарных научных знаний, фундаментальных законов, включающий представления о материи, её взаимосвязях, движениях, пространстве и времени. Познание детьми окружающего мира можно рассмотреть как специфический вид познавательной деятельности, который строится на основе деятельности учёных, открывающих новые знания и способы изучения реальной действительности.

В этом процессе С.П. Баранов выделяет ряд противоречий:

- между субъектным опытом ребёнка и общественным научным опытом, так как в обучении основной задачей является изучение закономерностей окружающего мира, а в индивидуальном познании − усвоение данных закономерностей, понимание “устройства мира”. Противоречие возникает у ребёнка постоянно с момента перехода к научному познанию реальной действительности, осознания, овладения сущностью объектов и явлений природы, её взаимосвязей, взаимоотношений человека и природы;

- имеющимися в сознании ребёнка чувственными образами реального мира и созданием в его сознании системы научных понятий, отражающих этот мир. Данное

противоречие зависит от степени соотношения реальных объектов и явлений (оригинала) и образов, отображающих реальную действительность (моделей);

- овладением младшими школьниками общественными способами изучения природы и индивидуальными способами познания окружающего мира, так как общественные способы в науке и в обучении генетически сходны, но неадекватны [1, с. 17].

Учитывая эти противоречия, можно предопределить необходимость формирования целостного образа о картине окружающего мира с раннего детства.

В исследовании сконструирована и обоснована модель формирования научной картины мира и процесс её формирования в начальной школе. Общую тенденцию формирования научной картины мира у младших школьников можно выразить через соотношение оригинала и модели: $_{м1}OM_1$– $м_2OM_2$ -$м_3OM_3$ ...mnOMn, где О – реальная действительность (оригинал), М – научная модель, отражающая реальную действительность, изученную учёными, м – субъектная модель ребёнка, которая создаётся в сознании ученика на основе оригинала и научной модели [2].

В опытно-экспериментальной работе определены уровни сформированности научной картины мира на основе характера деятельности учащихся. Низкий уровень: у учащихся преобладает репродуктивная деятельность; недостаточно устойчивая мотивация познания мира; усвоено только 60-65% системы базовых понятий об окружающем мире; достаточно успешно они устанавливают взаимосвязи в системах локальных понятий о природе, а взаимосвязи между базовыми понятиями картины мира могут установить только с помощью учителя; затрудняются врассмотрении естественных и гуманитарных знаний в единстве; перенос знаний в новую ситуацию (на этапе перехода мысли от научного понятия к реальной действительности) осуществляется только с помощью опорной схемы; в ответах на вопросы достаточно легко воспроизводят образ картины мира, но в самостоятельном отображении картины мира используют однообразные средства; отношение к познаваемому в целом положительное.

Учащиеся, находящиеся на среднем уровне сформированности картины мира, имеют репродуктивно-творческий характер деятельности: у младших школьников устойчивая мотивация к познанию окружающего мира; усвоено более 75-80 % базовых понятий об окружающем мире; учащиеся не испытывают затруднений в установлении связей в локальных системах понятий, но в системе базовых понятий при установлении взаимосвязей допускают неточности; могут объяснить и творчески доказать отражение природы в научном понятии, но соединить его с содержанием гуманитарных дисциплин иногда затрудняются; передают образ картины мира различными творческими методами, средствами, но недостаточно полно; творчески и эмоционально выражают свое положительное отношение к познаваемому.

На третьем (высоком) уровне сформированности картины мира учащиеся демонстрируют продуктивно-творческую деятельность: младшие школьники имеют устойчивую положительную мотивацию и постоянный интерес к познанию окружающего мира; усвоено 90-95% базовых понятий картины мира; учащиеся легко устанавливают взаимосвязи в системе базовых и локальных понятий; доказывают личными примерами наблюдения реальной действительности; легко и творчески раскрывают естественное и гуманитарное содержание понятий картины мира; полно и творчески передают образ картины мира, используя разнообразные пути и средства; эмоциональнои творчески могут выразить свое отношение к познаваемому.

Содержание прогностической модели научной картины мира даёт основание выделить этапы формирования картины мира «оригинал – модель – оригинал» у младших школьников при изучении курса «Окружающий мир» и каждого учебного предметав междисциплинарной творческой деятельности. К сожалению, в современной начальной школе, этап перехода от модели вновь к оригиналу (реальной действительности, жизни ребёнка) зачастую не выделяется, что влечет формальное усвоение понятий картины мира и снижает значимость субъектного опыта младшего школьника.

Основные выводы, полученные в десятилетней опытно-экспериментальной работе (МОУНШ №41, МОУ №5,МОУ №9 и др. г. Череповца):

- целостная картина мира у младших школьников − это преемственный этап и способ становления начальных мировоззренческих взглядов, идей, убеждений и развития экологического планетарного мышления;

- картина мира − это сформированный в сознании целостный динамичный образ (модель) окружающей действительности (оригинала), представляющий синтез естественнонаучных и гуманитарных знаний, способов познания, личного отношения к познаваемому;

- личностно ориентированная технология изучения окружающего мира включает: ценностную мотивацию и реализацию опыта жизнедеятельности ребёнка; содержание понятийной системы интегрированного курса «Окружающий мир» как основы в формировании картины мира младшими школьниками; систему способов познания реальной действительности (общелогические, теоретические, эмпирические, способы творческого отображения природы, способы выражения отношения к природе, к людям, к себе). В процессе формирования картины мира данные способы реализуются при усвоении личностных, метапредметных (УУД) и предметных результатов ФГОС НОО [3].

Личностно ориентированная технология позволяет усвоить представления, понятия, понятийные системы и их взаимосвязи, закономерности, отражающие научную картину мира (космос – солнечная система – природа планеты Земля – общество – способы познания окружающего мира − способы сохранения природы планеты человечеством).

Основными дидактическими единицами формирования картины мира учащимися выделяются учебные задачи на каждом этапе урока «Окружающий мир» − усвоение научного понятия об окружающем мире на основе самостоятельной и междисциплинарной деятельности учащихся, учителя и родителей. Структуру педагогической технологии при решении учебных задач можно представить следующим образом:

Приведём пример данных этапов в конспекте урока по окружающему миру (3 класс, УМК «Гармония»).

Тема урока: Вода и её свойства.

Цель урока: изучить понятия: «вода», «свойства воды», «значение воды в жизни людей».

Образовательные задачи: формирование знаний об основных физических и химических свойствах воды; умений проводить опыты по исследованию свойств веществ; повторение знаний о многообразии водоёмов, источников питьевой воды.

Воспитательные: обогащать опыт культурного общения и учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками; воспитывать интерес к исследовательской деятельности; воспитывать чувство прекрасного, восхищение красотой водных объектов природы,понимание, что природа нужна человеку не только для сохранения жизни, но и для проявления эстетических чувств, создания произведений искусства.

Развивающие: развивать творческие способности, воображение, фантазию; развивать логическое умение самостоятельно формулировать цели урока после предварительного обсуждения; совместно с учителем обнаруживать и формулировать учебную проблему, составлять план решения проблемы (задачи) совместно с учителем.

Решение данных задач урока осуществляется в процессе формирования универсальных учебных действий при использовании различных методов и приёмов.

До изучения понятия «Вода и её свойства» отдельные аспекты его ученики рассматривают на других учебных предметах, обогащая свой субъектный опыт. Например:

Математика – текстовые задачи про воду. «Трёхлитровую банку родник наполняет водой за 6 сек. Сколько литров воды даёт этот родник за 1 мин? 5 мин? 10 мин?»

Русский язык – различные тексты для списывания о водоёмах. «В декабре ударили морозцы. Они застудили холодную землю. Крепким ледком покрылись река и соседний пруд. Ночью выпал чистый белый снег. Деревья и кустарники покрылись хлопьями снега.

Заискрились ровные луга. В лесу стало снова нарядно. Старые пни надели на голову пушистые шапки. На полях перестал зябнуть озимый хлеб. Настала зима».

Изобразительное искусство – рассматривание картин известных художников, изображающие водоёмы. «Среди волн» И. Айвазовский.

Музыка – прослушивание звуков природы (журчание ручья, шум прибоя и т.д.).

Литературное чтение – рассказы о важности бережного отношения к природе. Экологическая сказка о воде «Дождинка и Росинка».

Физкультура – игра, где ведущий произносит слова «солнце», «мороз», «весна», «лето», а дети показывают, как проявляются свойства воды при соответствующих условиях.

***Этапы урока***: организация взаимодействия на уроке; актуализация имеющихся знаний (повторение базовых понятий − солнце, планета Земля, неживая природа и т. д); совместная постановка учениками и учителем учебной задачи; изучение нового материала (активизация субъектного опыта детей об окружающем мире, отраженном в понятии; создание образной модели понятия; создание знаковой модели понятия через опорную схему; корректировка изученного понятия с помощью учебника, рабочей тетради;закрепление изученного понятия − вновь через представление реальной действительности (оригинала); проверка изученного понятия (при проверочной работе, заданий в рабочей тетради) и его оценивание учеником и учителем; рефлексия **(**установить соответствие между поставленной целью и результатом урока; зафиксировать новое содержание, изученное на уроке; зафиксировать неразрешенные затруднения как направления будущей учебной деятельности; организовать самооценку учащихся; проанализировать и оценить успешность достижения цели); опережающее домашнее задание по изучению следующего понятия картины мира.

Таким образом, личностно ориентированная технология формирования картины мира предусматривает преемственность создания устойчивой мотивации у учащихся к познанию реальности; создание целостного «образа» научной картины мира в сознании детей и её отображения разными творческими средствами; развитие положительного субъектного отношения к изучению реальной действительности; повышение личной значимости усваиваемых знаний; понимание экологических проблем на планетарном уровне.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С.П. Баранов. – М.: Прометей, 2005.– 95 с.
2. Баранов С.П. Методика обучения и воспитания младших школьников / С.П. Баранов, Л.И. Бурова, А.Ж Овчинникова. − М., 2015. − 464 с.
3. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе: учебно-методическое пособие для учителя / Под ред. Л.И. Буровой. − Вологда: ВИРО, 2012. − 155 с.

***Т.А. Соловьёва,***
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»,
Псков (Россия)

## ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.*** В статье охарактеризованы инструментальные универсальные компетенции с позиций их роли в познании, описаны их операциональные составляющие.
Представлены гносеологические основания и приведены примеры техник формирования у студентов высшей школы готовности обрабатывать информацию: интерпретации, перефразирования, создания ассоциативного ряда, подведения под понятие; готовности организовывать учебную информацию: идентификации, дифференциации, классификации, установления последовательности, прогнозирования; готовности находить несоответствие в аргументации; способности анализировать визуальную информацию.

***Ключевые слова:*** гносеологический анализ; универсальные инструментальные компетенции студентов; готовность обрабатывать информацию; готовность организовывать учебную информацию; готовность находить несоответствие в аргументации; способность анализировать визуальную информацию.

***T.A. Solovyeva,***
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,
FSBEI HPE «Pskov State University»,
Pskov (Russia)

# EPISTEMOLOGICAL FUNDAMENTALS OF UNIVERSAL INSTRUMENTAL COMPETENCES AT STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

***Abstract.*** The article describes the instrumental universal competence from the standpoint of their role in knowledge, describes their operational components. Gnoseological grounds are presented and examples of the formation techniques of high school student's readiness to process information: interpretation, paraphrasing, creating an associative series, summarizing the concept; willingness to organize educational information: identification, differentiation, classification, sequencing, prediction; willingness to find a discrepancy in the argument; ability to analyze visual information.

***Keywords:*** epistemological analysis; universal instrumental competence of students; readiness to process information; readiness to organize educational information; readiness to find discrepancy in the argument; ability to analyze visual information.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования в качестве главной цели образования называет освоение выпускниками системы компетенций, а именно – универсальных (ключевых, базовых, метапрофессиональных), академических и профессионально ориентированных.

«Главная задача в том, чтобы выделить гносеологический анализ обучения как самостоятельный, перспективный, продуктивный», – писал профессор С.П. Баранов [1:4]. В настоящей статье мы предпримем попытку рассмотреть формирование универсальных компетенций у студентов с позиций гносеологии, которая стремится найти универсальные основания познания, изучает проблематику методов познания [3].

Необходимость ориентации в мире обусловила возникновение и развитие специфической человеческой деятельности – познания. Обучение в высшей школе, в том числе формирование у студентов универсальных компетенций, можно рассматривать как *разновидность познавательной деятельности*.

С позиции С.П. Баранова, в процессе обучения универсальные компетенции формируются у студентов не стихийно. Осуществляется *искусственная организация данного* процесса и благодаря ряду специально создаваемых учебных заданий происходит его *ускорение*.

В рамках проекта «Настройка образовательных структур в Европейском пространстве высшего образования» был отобран состав универсальных компетенций, требуемых в будущей успешной профессиональной деятельности для всех профилей подготовки. Данный набор включает инструментальные, межличностные и общие системные компетенции.

Логика изложения требует определения понятия «универсальные компетенции».

На бытовом уровне универсальные компетенции можно охарактеризовать, перефразируя слова психолога Б.Ф. Скиннера, как «то, что у вас останется, когда вы забудете всё, чему учились».

Осуществив анализ ряда психолого-педагогических источников, можно трактовать универсальные компетенции как психологические характеристики личности, которые закладывают инвариативные основы будущей успешной профессиональной деятельности для всех профилей подготовки и включают в себя когнитивный, операциональный и личностный элементы.

Говоря о формировании универсальных компетенций с позиций гносеологии, мы разделяем точку зрения В.Е. Гмурмана, который отмечает, что формированием считается не любой процесс развития, а тот, который по своей направленности носит законченный характер, целенаправлен к осуществлению определённого целостного облика [2].

Задача статьи заключается в характеристике инструментальных компетенций с позиций их роли в познании, в описании их операциональной составляющей.

Инструментальные компетенции – это компетенции, несущие инструментальную функцию, которые «отвечают» за функциональное выполнение какого-либо действия. Это готовность обрабатывать информацию (интерпретировать, перефразировать, создавать ассоциативный ряд, подводить под понятие), организовывать информацию (идентифицировать, прогнозировать, устанавливать последовательность, дифференцировать, классифицировать); способность анализировать вербальную и визуальную информацию, находить несоответствие в аргументации, планировать.

Обработка информации есть «процесс преобразования в соответствии с определённым порядком действий решения задачи» [4:8]. В ходе переработки учебной информации студент создаёт новую информацию при опоре на поступившие сведения и на имеющиеся у него прошлые знания и собственный опыт.

Гносеологический подход к формированию инструментальных компетенций у студентов ориентирует на определение совокупности универсальных методов, приёмов, способов познания и действия. Важно обозначить требования и правила внутренней организации процесса познания и его регулирования.

Так, под интерпретацией или истолкованием текста как метода познания понимается «сравнение и противопоставление заключённой в тексте информации разного характера, обнаружение в нём доводов и выводов, выведение заключения о намерении автора или главной мысли текста» [5:13].

При формировании у студентов умения интерпретировать текст можно предложить им обнаружить в нём доводы в подтверждение выдвинутых тезисов, сделать выводы из сформулированных посылок, вывести заключение о главной мысли текста.

Приведём примеры из вузовской практики.

Задание 1. *Используя сложную стратегию обработки информации – интерпретацию, сделайте выводы по результатам наблюдений английского психолога Р. Грегори, укажите их с помощью ✓.*

Ребёнок ослеп в десятимесячном возрасте. В 52 года зрение ему было возвращено. Зрительное восприятие этого человека было ограничено узнаваемым путём осязания. Он так и не научился читать с помощью зрения, однако узнавал зрительно заглавные буквы и цифры, которые он учил в школе слепых. Рисунки этого человека также свидетельствуют о неспособности воспроизвести что-либо, о чём он раньше не знал через осязание. Например, он не мог нарисовать переднюю часть автобуса, так как не имел возможность исследовать её руками.

- *Это значит, что важнейшей характеристикой восприятия является его историчность − обусловленность конкретными условиями протекания деятельности и прошлым опытом субъекта.*

- *Это значит, что у человека в онтогенезе зрительное восприятие развивается с обязательной опорой на осязание.*

- *Это значит, что овладение системой перцептивных действий требует особого обучения и достаточно долгой практики.*

Задание 2. *Сделайте вывод из следующей посылки:*

«Слишком яркий свет вызывает у человека не ощущение света, а боль в глазах».

- *Следовательно, яркость света превысила абсолютный нижний порог.*

- *Следовательно, яркость света превысила абсолютный верхний порог.*

Важным правилом внутренней организации процесса познания является осуществление субъектом регулярного перефразирования, то есть повторения своими словами содержания полученной информации.

Для формирования у студентов на занятиях в вузе этого универсального познавательного действия хорошо себя зарекомендовал следующий методический приём.

Задание 3. *Используя приём «эхо», «верните» информацию, приобретённую вами после изучения текста, т.е. воспроизведите её своими словами. Начать можно так: «Как я понял...», «По мнению исследователей…» и т.д.*

Приведём пример иной техники формирования у студентов универсального действия перефразирования.

Задание 4. *Используя сложную стратегию обработки информации – перефразирование, дополните определение понятия «способности», изучив различные его трактовки.*

*Способности* – это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями осуществления данной деятельности и обнаруживающие в динамике овладения необходимыми для неё знаниями, умениями и навыками у разных людей.

*Способности – устойчивые психологические свойства людей, отличающие их друг от друга и позволяющие им успешно справляться с различными видами деятельности.*

*Способности понимаются как индивидуально устойчивые свойства человека, определяющие его успехи, возможности в различных видах деятельности. (Б.М. Теплов).*

*«Это зерно, возможность, потенция»* – ассоциации с понятием «способности» у студента-визуала.

Возникновение ассоциации является простейшим универсальным действием, обеспечивающим начальную обработку учебной информации.

Ассоциация – это возникающая в сознании индивида закономерная связь между ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т. п., которая выражается в том, что появление в сознании одного «содержания» влечёт за собой и появление другого. Академик И.П. Павлов считал, что «мышление ... ничего другого не представляет, как ассоциации, сперва элементарные, стоящие в связи с внешними предметами, а потом цепи ассоциаций. Значит, каждая маленькая, первая ассоциация — это есть момент рождения мысли» [7].

Приведём пример из курса психологии.

*Выберите то слово, которое бы вы использовали для объяснения младшему школьнику, что такое внимание.*

*«Внимание* - это способность выбирать важное для себя и сосредотачиваться на нём, отсеивая всё ненужное в данный момент».

*Дверь, сито, микроскоп, кладовка, сундучок.*

Следующее универсальное действие обработки или преобразования информации носит название «подведение под понятие» и предполагает отнесение любого объекта, факта, явления к тому или иному понятию, установление наличия у него признаков данного понятия, необходимых и одновременно достаточных.

Задание 5. *Рассмотрите конкретные ситуации проявления видов внимания (природное и социально обусловленное; непосредственное и опосредованное; интеллектуальное и чувственное).*

- Ребёнок с рождения поворачивает голову вслед погремушке.
- Учитель понизил голос, и даже разговаривающие ученики подняли на него свои глаза.
- Покупатель рассматривает на витрине ювелирные украшения.
- Человек идет по улице и смотрит на люстры в квартире первого этажа, в которой хозяева, включив свет, забыли задернуть шторы.
- Учёный обдумывал результаты физического эксперимента, не слыша и не видя ничего кругом.

*Определите и впишите название видов внимания, изучив их характеристики.*

Вторая ключевая инструментальная компетенции, которая должна быть сформирована у выпускника высшей школы, – это готовность организовывать информацию.

Организация получаемой информации требует от субъекта познания её дифференциации, то есть разделения, расчленения, расслоения целого на различные части, формы, ступени, уровни.

Приведём примеры дифференциации с практических занятий по теории обучения для студентов факультета начального образования.

Задание 6. *Изучите ответы детей при проверке домашнего задания по теме «Осенние изменения в природе». Используя стратегию дифференциации, определите, на каком уровне понимания, осмысления учебного материала находится каждый из учащихся.*

*Олег*: «Осенью стало холодно. У лиственных деревьев и кустарников происходит листопад. Звери линяют. Часть из них при этом меняют окраску шерсти. Некоторые животные впадают в спячку. Насекомые исчезают. Перелётные птицы улетают в теплые края».

*Наташа*: «Листья у березы осенью пожелтели и стали опадать. Исчезли комары. Заяц был серым, стал белеть. Медведь накопил жир и залег в берлогу. Скворцы и стрижи улетели».

*Кирилл*: «Осенью солнце с каждым днем всё ниже поднимается над горизонтом. Следовательно, температура постоянно понижается. Поэтому холоднокровные животные (насекомые, земноводные и пресмыкающиеся) исчезли, они спрятались в укромные места. Насекомоядные и хищные птицы, оставшись без корма, улетают в теплые страны. Звери стали линять. У них отрастает тёплый подшёрсток на зиму».

Задание 7. *Прочитайте цитаты известных учёных. Определите и запишите по их фразам, сторонниками какой из двух концепций (доминирования наследственного или социального в развитии ребёнка) они являются.*

Ж.О. Ламетри (1709 – 1751)**:** *«Мы получаем ценные качества только благодаря природе. Мы обязаны ей всем, что мы из себя представляем»*

К.А. Гельвеций (1715 – 1771)*: «Тем, чем мы являемся, мы обязаны воспитанию»*

Джон Локк (1632 – 1704*): «… в сознании человека нет «врождённых идей» и представлений, душа ребёнка подобна «чистой доске».*

Рене Декарт *(1596 – 1650): «Человек появляется на свет с врождёнными идеями, которые являются источником подлинного знания».*

Д.Ж. Итард (1775 – 1849): «*Появляясь на земном шаре физически слабым и не обладая врожденными идеями, будучи не в стоянии подчиняться основным законам своего существования, определившим его главенствующее положение во Вселенной, человек лишь в обществе может добиться того исключительного положения, к которому предназначила сама природа. Не будь цивилизации, он оказался бы одним из самых ничтожных и неразумных животных… Человек всегда только то, что из него делает общество».*

В.Г. Белинский (1811 - 1848): «*С помощью прививок можно заставить дикую яблоню давать садовые яблоки, но никакое искусство садовника не сможет заставить её приносить жёлуди*».

Следующая важнейшая составляющая метапрофессиональной инструментальной компетенции − готовность организовывать получаемую информацию − носит название идентификация основных идей.

Идентификация, согласно философскому словарю, составленному А.А. Грицановым, есть «установление тождественности неизвестного объекта известному на основании совпадения признаков» [6:367].

Проиллюстрируем методические приёмы, направленные на формирование у студентов данного универсального познавательного действия на занятиях по психологии.

Задания 8. *Используйте сложную стратегию организации информации − идентификацию − выберите правильные варианты описания восприятия, вычеркнув лишнее.*

а) форма отражения человеком предмета или явления в целом при непосредственном воздействии его на органы чувств;

б) осмысленный и означенный синтез разнообразных ощущений, получаемых от целостных предметов или сложных, воспринимаемых как целое, явлений;

в) высшая форма отражения действительности мира, свойственная только человеку;

г) процессы интерпретации информации, поступающей через органы чувств;

д) познавательный психологический процесс, в результате которого происходит отражение в сознании человека целостных образов предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Задание 9. *Используя сложную стратегию организации информации – идентификацию основных идей, укажите с помощью ✓ваше понимание формулировки «коллективного бессознательного», данной Карлом Густавом Юнгом.*

«В коллективном бессознательном содержится всё духовное наследие человеческой эволюции, возродившееся в структуре мозга каждого индивидуума».

- *Коллективное бессознательное представляет собой хранилище следов памяти человечества и даже наших человекообразных предков.*

- *Содержание коллективного бессознательного складывается благодаря наследственности и одинаково для всего человечества.*

- *В коллективном бессознательном отражены мысли и чувства, общие для всех человеческих существ и являющиеся результатом нашего общего эмоционального прошлого.*

В состав базовой инструментальной компетенции − готовности организовывать получаемую информацию входит также действие классификации.

«Классификация объектов − это процедура группировки на качественном уровне, направленная на выделение однородных свойств» [6:492], другими словами, это распределение объектов (понятий, предметов, явлений, процессов,) по классам в соответствии с определённым признаком.

Классификация как способ внутренней организации процесса познания достаточно часто используется в образовательном процессе, в том числе и вуза. Приведём пример.

Задание 10. *Используйте базовую стратегию организации информации: классифицируйте по различным основаниям (экстероцептивные, интероцептивные, проприоцептивные, дистантные, контактные) следующие виды ощущений: вкусовые, зрительные, температурные, слуховые, ощущения боли, органические ощущения, осязательные, ощущения равновесия, обонятельные, тактильные, ощущения движения.*

Немаловажную роль во внутренней организации процесса познания играет и метод прогноза. Прогнозирование есть «знание наперёд», то есть вероятностное суждение о будущем состоянии изучаемого объекта, определение тенденций и перспектив его развития на основе анализа данных об его прошлом и нынешнем состоянии.

Проиллюстрируем сказанное примером из курса «Психология личности».

Задание 11. *Прочитайте текст и спрогнозируйте поведение первого в семье ребёнка в отношении младших детей под влиянием вытесненных в подсознание агрессивных импульсов.*

«В семье родился второй ребёнок. Первенец вынужден подавлять в себе агрессивные импульсы в отношении малыша, чтобы не конфликтовать с родителями. А подавление импульсов означает не освобождение от них, а вытеснение в подсознание. Позже они начнут влиять на поведение первого ребёнка в семье.

Поскольку первоначальный импульс был подавлен, он позднее не будет помнить первопричину своего поведения и эмоций».

*А. Равнодушие к младшим братьям и сестрам, а позднее в отношении друзей и коллег.*

*Б. Ревность к младшим братьям и сестрам, а позднее в отношении друзей и коллег.*

*Г. Ненависть к младшим братьям и сестрам, а позднее в отношении друзей и коллег.*

В процессе регулирования познавательной деятельности субъекта существенное значение принадлежит установлению последовательности рассуждений.

Педагогам высшей школы целесообразно при формировании у студентов операциональной составляющей универсальных инструментальных компетенций организовывать деятельность студентов, повторяющую деятельность ученого. «Не каждую мысль, посетившую его сознание, человек в равной мере признает своей, а только такую, которую он не принял в готовом виде, а освоил, продумал», – писал С.Л. Рубинштейн [9]. Проиллюстрируем сказанное следующим заданием для студентов.

Задание 12. *Прочитайте экспериментальные данные, полученные немецким психофизиком и физиологом Э. Вебером.*

«Если на руке лежит груз в 100 граммов, то для возникновения едва заметного ощущения увеличения веса необходимо добавить около 3,4 грамма. Если же вес груза составляет 1000 граммов, то для возникновения ощущения едва заметного различения нужно добавить около 33,3 грамма.

- *Укажите с помощью цифр (1,2) последовательность рассуждений, приведших к открытию закона Э. Вебера.*

«Порог различения характеризуется относительной величиной, постоянной для данного анализатора».

$\frac{P}{I}$ =const, где P –порог различения; I - величина исходного стимула, уже вызывающего ощущение.

*Отношение добавочного раздражителя к основному есть величина постоянная.*

*Чем больше величина первоначального раздражителя, тем больше должна быть и прибавка к ней.*

Следующая базовая, метапрофессиональная инструментальная компетенция, которой должен обладать студент, – это способность находить несоответствие в аргументации.

Аргументацией называется логический довод или некое положение, которое используется для доказательства истинности или ложности утверждения [8, с. 28]. При этом данный довод, дедуктивно выведенный из гипотетического утверждения, должен быть сопоставлен с фактами и только при подтверждении ими может рассматриваться как свидетельство в пользу истинности утверждения.

В образовательном процессе на семинарских занятиях в вузе обучающиеся часто сталкиваются с ситуациями, где необходимо отстаивать собственную точку зрения. Для доказательства истинности мысли субъект приводят положения, а оппонент в данном процессе должен убедиться в согласии или несогласии с его аргументами. Для этого студентами должны быть усвоены закон непротиворечия и закон «тождества, согласно которому каждая мысль в пределах одного рассуждения, одного доказательства должна оставаться неизменной, сохранять одно и то же содержание. Его нарушение приводит к подмене тезиса, подмене обсуждаемой темы другой, несоответствие аргументов доказательства тезису» [10:134].

Приведём несколько примеров, когда обучающиеся должны обнаружить логические несоответствия в рассуждениях студентов и объяснить причины.

А. «*Самая продолжительная миграция у полярных крачек. В среднем полярные крачки туда и обратно пересекают 20 тысяч км. Они два раза в году (туда и обратно) пересекают Атлантический океан. Очевидно, что полярные крачки преодолевают только в одну сторону не менее 40 тысяч км*».

Б. «*Учёные-невежды утверждают, что Каспийское море на самом деле огромное озеро*».

В. «*Браконьеры спасают зверей и птиц тем, что охотятся на них в то время, когда самки ещё не родили детёнышей*».

Г. «*На картах рек лоцманы прокладывают самые удобные маршруты для движения судов – фарватеры. Капитаны кораблей стараются не входить в зону фарватеров*». [10:134-135].

Регулярное использование на занятиях в высшей школе подобных заданий развивает у студентов личностный элемент данной инструментальной компетенции − коллизийную личностную функцию, то есть чувствительность к наличию явных и скрытых противоречий в информации.

В образовательном процессе вуза должно быть найдено место для формирования у студентов ещё одной ключевой, метапрофессиональной инструментальной компетенции − способности анализировать визуальную информацию.

Визуальный анализ позволяет не просто перекодировать информацию, «прочитывая» графики, диаграммы, гистограммы и т.п., но кроме этого, использовать естественные человеческие перцепционные навыки для обнаружения неопределённых образов, когда об

искомых данных мало что известно, получать дополнительную информацию для выдвижения гипотез, предположений, выходя за пределы собственно изображений.

Таковы основные гносеологические основания для формирования у студентов высшей школы универсальных, то есть ключевых, базовых, метапрофессиональных, инструментальных компетенций.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143с.
2. Гмурман Е.В. Уточнение и систематизация понятий и терминов в педагогике / Е.В. Гмурман. − М., 1983.
3. Гносеология в системе философского мировоззрения. − М., 1983.
4. Данилюк А.Ю. Принципы культурогенеза в образовании / А.Ю. Данилюк // Новые ценности в образовании. − 2007. − №4.− С. 8-9.
5. Кухаренко В.А. Интерпретация текста / В.А. Кухаренко. − М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
6. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск, 1998. – 896 с.
7. Павлов И.П. Мозг и психика / И.П. Павлов // Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 360 с.
8. Поварнин С. Спор. О теории и практике спора / С. Поварнин. – СПб, 2009. – 120 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. − М.: Педагогика, 1989. − Т. 2. − 328 с.
10. Соловьёва Т.А. Развитие у обучающихся логичности речи как способ коррекции формируемых у них универсальных учебных действий / Т.А. Соловьёва // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы Международной научной конференции / под общ. ред. В. Н. Скворцова; отв. ред. М. И. Морозова. – Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 133-136.

***С.Б. Барашкина***
кандидат педагогических наук, доцент,
Пензенский государственный университет имени В.Г. Белинского
Пенза (Россия)

## ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ С.П. БАРАНОВА «ОРИГИНАЛ-МОДЕЛЬ-ОРИГИНАЛ»

***Аннотация.*** В данной статье автор особую роль в естественнонаучном образовании младших школьников отводит технологии решения исследовательских задач в курсе «Окружающий мир». В основе концепции данного процесса лежит система С.П. Баранова «оригинал-модель-оригинал». Использование системы учёного позволяет сделать процесс обучения детей результативным. Автор предлагают типизацию исследовательских задач (поисковых, проблемных, креативных), которые характеризуются неалгоритмическим способом деятельности. В статье приводятся примеры мини-исследований, проведённых в начальной школе по учебным исследованиям. Автор раскрывает методические особенности организации работы с детьми по решению исследовательских задач, направленных на систематизацию знаний детей об объектах и явлениях окружающего мира.

***Ключевые слова:*** естественнонаучное образование, миропонимание, исследовательская задача, научное познание, метапредметные умения.

***S.B. Barashkina***
candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Penza state University,
Penza (Russia)

## SCIENCE EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF SOLVING RESEARCH PROBLEMS THROUGH THE USE OF THE SYSTEM S. P. BARANOV, "ORIGINAL MODEL-THE ORIGINAL»

***Annotation***. In this article, the author of a special role in the natural science education of younger students assigns technology solutions to research problems in the course of "the World". The concept of this process is based on S. p. Baranov's system "original-model-original". The use of the scientist's system allows to make the process of teaching children effective. The author offers a typification of research problems search, problem, creative, which are characterized by non-algorithmic way of activity. The article provides examples of mini-studies conducted in primary school on educational research. The author reveals the methodological features of the

organization of work with children to solve research problems aimed at systematization of children's knowledge about the objects and phenomena of the world.
***Key words***: natural science education, world Outlook, research problem, scientific knowledge, metasubject skills.

Естественнонаучное образование младших школьников в настоящее время переживает значительное обновление. Это связано, прежде всего, с отчетливым осознанием высокой развивающей и воспитательной значимости данной сферы образования, её особого вклада в становление основ современного, экологически ориентированного, ценностно-смыслового мировоззрения школьников. Одновременно происходит интеграция естественнонаучных и обществоведческих знаний с целью формирования у детей более обобщенного, целостного взгляда на окружающий мир и место в нем человека.

Начальная школа закладывает основы естественнонаучного миропонимания ребёнка. Отличительная особенность естественнонаучного образования в начальной школе – это вариативность программ. В зависимости от профиля школы, уровня подготовки учащихся изучение естествознания может строиться по-разному. Для определения обязательного минимума знаний по естествознанию разработан образовательный стандарт. Обучение по любой общеобразовательной программе, которая составлена на основе образовательного стандарта, обеспечивает обучающимся необходимую обязательную естественнонаучную подготовку. Все учебно-методические комплекты ориентированы на то, чтобы к концу обучения в начальной школе обеспечить единый уровень минимальных достаточных требований к подготовке учащихся по естествознанию[3].

Педагогами школы при реализации задач ФГОС НОО отводится важная роль выбору средств и форм работы с детьми. При выборе методов обучения исследовательская деятельность занимает одно из главных мест, так как по своей структуре соответствует научной деятельности, характеризуется целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности. Исследовательская деятельность всегда связана с открытием нового знания – в этом её принципиальное отличие от деятельности учебной, просветительско-познавательной, информативно-осведомительной: исследование всегда предполагает наличие проблемы, некого противоречия, которые нуждаются в изучении и объяснении. В основе исследовательской деятельности лежит решение задач исследовательского характера. Исследовательская задача [2] – это творческая задача, для решения которой необходимо выполнить одну или несколько исследовательских операций. Кроме того, под исследовательской задачей, как правило, понимают объект мыслительной деятельности, в котором в диалектическом единстве представлены составные элементы: предмет, условие и требование получения некоторого познавательного результата при раскрытии отношений между известными и неизвестными элементами задачи. Многие педагоги утверждают, чтобы исследовательская задача не просто восполняла существующие пробелы или продолжала намеченные линии исследования, но и допускала возможность получения новых результатов, она должна ориентироваться на привлечение новых источников или извлечение из известных источников новой информации, и использование новых подходов и методов изучения.

В педагогике выделяют различные типы исследовательских задач. Ю.М. Колягин выделяет следующие три типа исследовательских задач: поисковые, проблемные, креативные, которые характеризуются неалгоритмическим способом деятельности в процессе их решения, большинство авторов относят их к творческому типу задач. Следует отметить, что отнесение задачи к одному из исследовательских типов зависит также от степени самостоятельности и активности переноса и применения знаний в новую ситуацию, возможности изобретения нового способа решения или комбинирования уже известных способов решения задачи, а также степени самостоятельности прохождения этапов решения задачи. Важным условием решения исследовательских задач является опора на личный опыт

ребёнка в познание предмета или явления (то есть оригинал изучаемого объекта). Предмет должен быть знаком обучающемуся, интересен.

По мнению С.П. Баранова, если целью научного познания является познание оригинала, т.е. предмета, явления в реальных условиях, а средством − изучение моделей (научной литературы), то обучение ставит своей целью познание моделей (учебного процесса, в котором зафиксированы знания из опыта человечества), а средством является изучение оригинала (предмета, явления в реальных связях и отношениях) [1]. В работах С.П. Баранова обосновывается классификация методов обучения на основе соотношения модели и оригинала:

- методы изучения модели, т.е. содержания учебного материала: работа с книгой, таблицами, схемами, муляжами; объяснение, рассказ, беседа и др.

- методы изучения связи модели с оригиналом, т.е. учебного материала с предметами, явлениями в реальных условиях бытия: проблемный метод, частично-поисковый и др.;

- методы изучения оригинала, т.е. реальных природных или социальных явлений: наблюдение, практическая работа, опыт и др.

Это особенно актуально при формировании универсальных учебных действий (УУД), так как каждый их вид требует выбора методов, соответствующих структуре познавательной деятельности ученика [1].

В настоящее время авторы программ курса «Окружающий мир» называют исследовательский метод одним из важных в развитии детей, но не всегда предлагают учителю готовые формулировки исследовательских задач, что во многом обедняет содержание учебника. Сформулировать задачу – значит определить условие и проблему поиска. Условие исследовательской задачи должно быть понятно обучающемуся, адаптировано возрасту, познавательной активности, уровню миропонимания.

Согласно требованиям ФГОС НОО младший школьник должен знать о сезонных изменениях в жизни растений, которые происходят на основе установления временных (что за чем происходит) и причинно-следственных (отчего происходят те или иные явления) связей. Систематизация знаний о сезонных изменениях в жизни растений обеспечивает накопление у детей ярких, живых знаний о природе. Значимым в процессе систематизации знаний детей является использование исследовательских задач, решение которых позволяет уточнить представления детей о сезонных явлениях в жизни растений [4]. Приведём пример задач.

**Задача 1**. Как-то в сентябре многие из моих знакомых уехали на выходные из города, а я осталась дома. Когда после этих выходных я зашла в социальные сети, то увидела много красивых фотографий осенних пейзажей. Я обратила внимание, что листья на деревьях на разных фотографиях отличаются по цвету. Выглянув в своё окно, я увидела, что листья на деревьях перед моим домом тоже совсем другого цвета. Мне стало интересно, почему в одно и то же время листья на разных деревьях могут отличаться по цвету?

**Задача 2.** Недавно мне довелось заметить очень интересное явление. Я переставила комнатное растение подальше от окна. Через несколько дней я заметила, что стебель растения был наклонен в сторону окна, как будто бы тянулся к чему-то. Я подумала, а вдруг он скучает по своим друзьям – солнышку и цветочкам – и переставила его. И представляете, через несколько дней цветок выпрямился и стал таким же, как и прежде. Я даже подумала, а может быть, это цветок такой особенный, и тогда переставила другое растение, но и оно наклонилось к окошку через несколько дней. И тогда я задумалась, а почему же растение меняет своё положение? Какой фактор влияет на положение растения? [4]

Занимательными являются исследовательские задачи, позволяющие моделировать поведение животных в реальных условиях.

**Задача 3.** Вернувшись домой с прогулки, я заметила, что иногда кошка встречает меня, виляя хвостом, а иногда в сонном состоянии с опущенным хвостом. Мне было, интересно узнать, при каких условиях изменяется поведение кошки и что выражает ее хвост?

**Задача 4.** Часто авторы научных статей описывают внешний вид зайца зимой, говоря о том, что он меняет шубку серую на белую. Когда можно встретить зайца в новой шубе?

Интересными, на наш взгляд, являются интегрированные исследовательские задачи, решение которых полностью опирается на концепцию великого учёного С.П. Баранова. Остановимся на некоторых из них. «Поросенок Нуф-Нуф приготовил вкусный ужин и хочет позвать своих братьев в гости. Ниф-Ниф и Наф-Наф живут на одинаковом расстоянии от него. Определи, до кого приглашение доберется быстрее, если: для приглашения Ниф-Нифа он воспользуется голубиной почтой, а Наф-Нафу отправит бумажный самолет формы «ястреб». Чтобы решить эту исследовательскую задачу, ребёнок должен ответить на вопросы: «Какова скорость полета голубя? Какова скорость полета бумажного самолета? Скорость чего больше? Каким способом приглашение доберётся быстрее?». Для того чтобы получить ответы на эти вопросы, он должен обратиться к дополнительной литературе естественнонаучного направления. Задача младшего школьника – выяснить особенности внешнего вида птиц: голубя, воробья, ястреба и др. с указанием скорости их полёта. Ребёнок, прочитав текст, рассмотрев иллюстрации, сможет сделать вывод о том, с какой скоростью приглашение будет идти Ниф-Нифу, если будет отправлено голубиной почтой. Младшему школьнику предлагается изучить иллюстрации и характеристики различных типов бумажных самолетов: «штурмовик», «ястреб», «планер». После изучения этого материала он узнает: чем отличаются бумажные самолеты друг от друга, от чего зависит скорость и дальность их полёта, а также сможет сделать вывод о том, с какой скоростью приглашение будет идти Наф-Нафу, если будет отправлено бумажным самолетом. Узнав и скорость полёта голубя, и скорость полёта бумажного самолета «ястреб», ребёнок может их сравнить и таким образом ответить на главный вопрос задачи. После решения исследовательской задачи учащимся предлагается выполнить практическую задачу – изготовить такое средство связи, которое доставит приглашение двум братьям Нуф-Нуфа одновременно, т.е. изготовить верёвочный телефон. Подсказкой в выполнении этого задания может стать иллюстрация или текст, подготовленный учителем. Он содержит следующие рубрики: «Конструкция веревочного телефона», «Инструкция по изготовлению веревочного телефона», «Принцип действия, условия, при которых он будет работать». На этапе изготовления телефона учащимся ставиться цель – познакомиться с оборудованием, которое для этого понадобится: «Рассмотрите стаканчики? Какую форму они имеют? Определите диаметр дна и горлышка. Какую длину имеет верёвка?». То есть школьникам предлагается задание, которое опять же требует применения математических знаний и умений. После изучения оборудования телефон изготавливается и пробуется в действии.

Рассмотрим другую задачу. «Петя с родителями отправляется в путешествие из Пензы в Москву. Из одного города в другой имеются три пути, которые отличаются друг от друга длиной. По карте определи, какой путь из Пензы в Москву является самым длинным». Чтобы решить эту исследовательскую задачу, школьнику необходимо ответить на вопросы: «Какую длину имеет первый путь из Пензы в Москву? Какую длину имеет второй; третий путь? Какой путь самый длинный?». Знания о том, как ответить на эти вопросы при помощи карты, он сможет найти в специально разработанной учителем страничке для путешественника. Страничка для путешественника предлагает ребёнку план действий, который позволит ему измерить длину пути с помощью простых приспособлений: карты, нити и линейки. Необходимо наложить нить к кривой линии пути так, чтобы она повторяла всего его изгибы; отметить на нити точки начала и конца пути; распрямить нить, приложить к линейке и измерить, сколько в ней сантиметров. Специальные источники знаний помогут перевести получившиеся измерения в другой масштаб. Выполнив действия согласно инструкции, младший школьник узнает длину каждого пути и сможет ответить на главный вопрос задачи.

Таким образом, использование исследовательских задач в работе с младшими школьниками способствует развитию научного мышления детей, что определяет основы естественнонаучного образования.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Педагогика: учеб. пос. для студентов пед. институтов по специальности «2121 – Педагогика и методика начального обучения» / С.П. Баранов. – М., 2005.

2. Барашкина С.Б. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников / С.Б. Барашкина // Формирование универсальных учебных действий у младших школьников: сб. науч. статей / Под общей ред. Л.Д. Мали, Н.И. Наумовой. – Пенза, 2015. – С. 14-24.
3. Барашкина С.Б. Пути реализации принципа индивидуализации и личностно-ориентированного обучения детей в процессе наблюдений / С.Б. Барашкина // Гносеологические основы образования: междунар. сб. науч. тр., посвящённый профессору С.П. Баранову. – Елец, 2015. – С. 20-24.
4. Ульянова К.Г. Особенности формирования понятий младших школьников о сезонных явлениях в жизни растений / К.Г. Ульянова // Конструктивизм в психологии и педагогике: междунар. сб. научн-практ. конф. – Волгоград, 2018. – С. 162.

***Е.Е. Морозова,***
доктор биологических наук, доцент,
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Саратов (Россия)
***Л.Н. Макарова,***
ассистент, магистр педагогики,
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Саратов (Россия)

# ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СИСТЕМЫ С.П. БАРАНОВА «ОРИГИНАЛ – МОДЕЛЬ – ОРИГИНАЛ»

***Аннотация.*** В статье рассмотрены механизмы развития исследовательского отношения к окружающему миру у младших школьников в рамках социокультурных и экологических ценностных оснований. Представлена модель формирования исследовательского отношения к окружающему миру у младших школьников (во внеурочной деятельности) с опорой на дидактическую систему С.П. Баранова «Оригинал – модель – оригинал».

***Ключевые слова:*** модель формирования исследовательского отношения младших школьников к окружающему миру, дидактическая система С.П. Баранова «Оригинал – Модель – Оригинал», навыки моделирования.

***E.E.Morozova,***
doctor of biological sciences, associate Professor,
Saratov national research state
University named N. G. Chernyshevsky,
Saratov (Russia)
***L.N. Makarova,***
assistant, master of pedagogy,
Saratov national research state
University named N. G. Chernyshevsky,
Saratov (Russia)

# FORMATION Of RESEARCH RELATIONSHIP TO THE WORLD OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF S.P. BARANOV «ORIGINAL – MODEL – ORIGINAL»

***Annotation.*** The article deals with the mechanisms of development of research relationship to the surrounding world in primary school children based on socio-cultural values. The model of formation of the research relationship to the world at younger schoolboys (in extracurricular activities) with the support of S. P. Baranov's didactic system "Original – Model – Original" is presented.

***Keywords:*** model of formation of the research relationship of younger schoolchildren to the world around, S.P. Baranov's didactic system "Original – Model - Original", modeling skills

Исследовательская деятельность младших школьников находит всё большее применение в ходе организации уроков курса «Окружающий мир» и занятий внеурочной деятельностью в практике начального образования. Современные авторы Н.И. Авдеева, Е.В. Климанова, А.И. Савенков, И.Б. Шумакова рассматривают исследовательскую деятельность детей и подростков как целостное образование личности в совокупности разных процессов: интеллектуальных, эмоциональных, волевых, творческих, духовно-

нравственных и других [7; 6]. Исследовательская деятельность создает условия для овладения универсальными учебными действиями (Э.Г. Сабирова) [5]. Однако исследовательское обучение предполагает не частичное использование поисковых методов в образовании, а обращение к принципиально новой модели обучения, где приоритетную позицию занимает познавательная деятельность ребёнка (А.И. Савенков) [6].

Так, в число исследовательских умений и навыков входят такие как искусство задавать познавательные вопросы, наблюдать и обобщать увиденное, структурировать информацию, распознавать проблему, работать с текстом, высказывать суждения, выдвигать гипотезы, обосновывать собственные идеи и доказывать их верность, представлять результаты своей работы, обосновывать ценность исследовательской деятельности, брать на себя ответственность за результаты исследования и другие. В качестве основных этапов организации учебно-исследовательской деятельности отмечают: выделение и постановку проблемы; выработку гипотез; поиск путей решения проблемы (обоснование гипотезы, сбор и изучение материалов); формулирование выводов (обобщение, классификация, систематизация); представление результатов исследовательской деятельности (С.Б. Барашкина) [2]. Главная особенность исследовательского поведения состоит в том, чтобы активизировать учебную работу школьников, придав ей исследовательский, творческий характер и передать учащимся инициативу в организации своей познавательной деятельности как бескорыстного поиска истины.

Учитывая единство и многообразие педагогического процесса в школе и его перспективную направленность к метакогнитивным аспектам познания, С.П. Баранов [1] считал необходимым формировать совершенно новую исследовательскую функциональную культуру у учеников, которая могла бы их предостерегать от негативных воздействий усложненной современной социальной жизни. Сегодня отмечаются трудности, которые возникают у педагогов в работе при организации исследовательского обучения, а именно: стимулирование школьников к самостоятельному исследованию, объективность трактовки результатов, необходимость более глубокого изучения естесвеннонаучных понятий, подмена исследования научной проблемы ее пропагандой и другие. Но главное: вне внимания педагогов остаётся деятельность по осмыслению учащимися своего отношения к предмету и процессу исследования, к социальной роли исследователя, к оценке своих исследовательских возможностей и потребностей, образующих вместе с исследовательскими знаниями и умениями личностную составляющую в виде активности учащихся в ходе организации исследовательской деятельности. В этой связи необходимо найти разрешение мировоззренческих вопросов о социальной (нравственно-этической) роли исследователя в современном мире, об отношении школьников к объектам окружающей действительности в ходе организации образовательно-воспитательного процесса начальной школы.

Мы предлагаем применить понятие «исследовательское отношение младших школьников к окружающему миру» в практике начального образовани (Л.Н. Макарова, Е.Е. Морозова) [4] и рассматриваем его как интегративное качество личности ребёнка, которое формируется в процессе осознания социокультурной сущности исследовательской деятельности и учебного исследования, оцениванию своих исследовательских возможностей и достижений человечества, принятию социальной роли исследователя, освоения моделей исследовательского поведения для взаимодействия с объектами и субъектами окружающего мира как социоприродными ценностями.

Остановимся подробнее на характеристике компонентов данного понятия

*Познавательный компонент* формируется в ходе развития представлений о возможностях, способах и результатах исследовательской деятельности, о социальной (нравственно-этической) роли исследователя, познавательного интереса к процессу и предмету исследования, что позволяет осознать социокультурную сущность исследовательской деятельности.

*Эмоционально-ценностный компонент* формируется в ходе оценивания своих исследовательских возможностей и достижений человечества, развития внутренней

мотивации к исследовательской деятельности, осмысления и принятия социальной роли исследователя.

*Деятельностный компонент* предполагает освоение моделей исследовательского поведения в ходе самостоятельного оперирования исследовательскими умениями (организационными, информационными, поисковыми, познавательными, оценочными, в том числе конструирование модели исследовательской деятельности) для взаимодействия с объектами и субъектами окружающего мира как социо-природными ценностями.

Нами разработана модель формирования исследовательского отношения младших школьников к окружающему миру во взаимосвязи с социокультурными ценностями современного общества. В основе данной модели лежит отражение свойств и аксиологических смыслов реальности субъектом исследовательской деятельности и преобразование этих смыслов в новых модельных ситуациях в контексте исследовательской культуры человека. Данную модель мы реализуем в образовательном процессе начальной школы МОУ «СОШ № 60» г. Саратова в 2016-2018 гг.

Модель включает три блока: целевой, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный. Для достижения основной цели (формирование исследовательского отношения к окружающему миру у младшего школьника) были сформулированы задачи, заложенные в определении понятия «исследовательское отношение». Выделены методологические подходы и принципы: аксиологический подход (принцип обогащения деятельности эмоционально-ценностным содержанием); системно-деятельностный подход, гносеологический подход С.П. Баранова, краеведческий подход.

Модель ориентирована на усвоение школьниками первоначальных знаний об окружающем мире, его ценности для человечества, взаимосвязях в природе, роли исследователя в современном мире. Особенность нашей модели в том, что мы одновременно формируем у младших школьников два центральных, внутренне взаимосвязанных понятия: окружающий мир (как совокупность природных и социо-природных систем, в которой ведущую роль играют создания природы) и исследователь (как человек, который способствует получению новых знаний и, обязательно, ценностных представлений в конкретных областях научной деятельности).

Важную роль в ходе организации исследовательской деятельности младших школьников занимали экскурсии на территории городского парка (Парк Победы Ленинского района г. Саратова) в рамках реализации регионального проекта «Тайны городского парка» (Е.Е. Морозова, О.А. Исаева). Это позволило формировать у школьников систему естественнонаучных понятий, приобретающих региональные черты. Кроме того, детям предоставлялась возможность проявить свои способности в условиях природной среды. В работе использовались разнообразные методы изучения оригинала, методы изучения модели, методы изучения связи модели с оригиналом (С.П. Баранов, А.Ж, Овчинникова).

Целью организации исследовательской деятельности было овладение младшими школьниками умениями сбора и обработки естественнонаучной информации о современном геоэкологическом состоянии территории городского парка. Вместе с тем современные методы комплексных естественнонаучных исследований могут привести к таким результатам и выводам, которые невозможно обнаружить простым эмпирическим путём. В этом случае младшие школьники должны были овладеть основными методами проведения научных эколого-краеведческих исследований; навыками анализа и осмысления конкретных данных природных исследований; умениями формулировать выводы и составлять собственные прогнозы и рекомендации в конкретных природных условиях.

На *подготовительном этапе* организована экскурсия в парк, в ходе которой учащиеся были включены в различные исследовательские ситуации. Это позволило нам выявить, какие объекты природы парка вызывают интерес у школьников, стимулируют у них положительные эмоции и потребности к исследованию. Учащиеся выяснили, почему люди приходят в парк и за что ценят объекты парка. Предполагается исследование на основе

оригинала. В процессе такой работы идёт накопление чувственных данных, чувственных образов, восходящих до систематического изучения закономерностей.

*Первый этап* «Парк тайн и загадок» направлен на обсуждение проблемы: что является символом парка? Школьники подсчитали объекты парка и распределили их по четырем зонам (природоохранная, игровая, бытовая, культурно-историческая). Предлагается исследование на основе изучения оригинала. Учащиеся осознают важную роль живых организмов в поддержании природных процессов парка, знакомятся со значимой ролью растений в природе и жизни человека. Школьники «почувствовали» себя в роли исследователей-экспериментаторов, создавались исследовательские ситуации: тайна тополиного листа – защитника природы; тайна ветроопыляемых растений парка (береза, тополь, осина, дуб); тайна цветущих ландышей; тайна хвойных растений парка; осенние и зимние тайны деревьев парка и др. На этом этапе работы осуществляется движение мысли учащихся от конкретного, образного содержания к абстрактному.

*Второй этап* проекта «Парк тайных мест и дел» предполагал работу учащихся в роли исследователей-созидателей. Школьники изучили историю создания парка (в помощь учащимся предлагалась лента времени с выделенными важными датами в истории парка), создали модели парка «настоящего и прошлого» в виде круговой диаграммы. На этом этапе осуществляется исследование на основе изучения модели. Организована работа по изучению разноплановой деятельности людей на территории парка: экологическая (охрана и забота), здоровьесберегающая (здоровье), исследовательская (тайна), игровая (игры и развлечения), профориентационная (профессии), патриотическая (память), эстетическая (красота), рекреационная деятельность (отдых), практико-ориентированная (польза). Происходит развитие абстрактной мысли ребёнка. Предложенная работа на данном этапе проекта позволила изменить видение младших школьников и понять истинную ценность парка как важного элемента экологического каркаса г. Саратова, овладеть действиями по оценке его экологического состояния.

*Третий этап* «Парк будущего» предполагает решение проблемы. Мы предложили учащимся (в роли исследователей-генераторов идей) разработать интересные новые решения использования объектов парка в ближнем и далеком будущем развития нашего города. Этот этап связан с пониманием конкретного как высшей формы обобщенного познания детей в соответствие с их психолого-педагогическими особенностями. Осуществляется связь модели с оригиналом. Значимым коллективным итогом работы явилась активная работа младших школьников по благоустройству территорий парка и развитие его культурно-исторического и экологического потенциала.

На *контрольно-оценочном этапе* способность младшего школьника чувствовать противоречия исследовательской ситуации, проявлять эмоциональность в процессе постановки проблемы, выдвигать научные идеи, оперировать исследовательскими умениями осуществлялась нами в ходе анализа решения исследовательской задачи по плану:

А) Работа исследователя-созидателя (думай, выбирай, решай).

1. Охарактеризуй роль растений в природе и жизни человека.

2. Реши, какая роль растений в природе и жизни человека наиболее важна тебе и близким.

Б) Работа исследователя-экспериментатора (наблюдай, задавай вопросы, экспериментируй).

3. Подумай, какие особенности растений (строение, процессы жизнедеятельности, взаимодействия с другими живыми организмами) помогают им выполнять эту роль.

4. Как можно продемонстрировать эту роль с помощью наблюдения, эксперимента, рассуждения?

В) Работа исследователя-генератора идей (исследуй, найди, придумай).

5. Посети и исследуй территорию городского парка (парк Победы Ленинского района г. Саратова).

6. Найди место, где можно было бы посадить растения, чтобы улучшить экологическую и культурную обстановку в парке.

7. Придумай, как можно рассказать о важной роли растений посетителям парка с помощью знаков, рисунков, схем, необычных предметов, конструкций, скульптур и других элементов деятельности человека.

Отметим, что процесс решения исследовательских задач краеведческого характера, построенный с учётом системы С.П. Баранова «Модель – Оригинал – Модель», способствует осознанному пониманию ребёнком закономерностей исследовательской деятельности, принятию роли исследователя, осознанию своей роли и места в этом мире.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению (по материалам работ С.П. Баранова) / С.П. Баранов; отв. ред. А.Ж. Овчинникова, Л.З. Цветанова-Чурукова. – София: Издательство «Prepress», 2012. – 168 с.
2. Барашкина С.Б. Развитие поисковой активности младших школьников в процессе решения исследовательских задач в курсе «Окружающий мир» / С.Б. Барашкина // Гносеологические основы образования; Международный сборник научных трудов, посвященный 90-летию со дня рождения профессора С. П. Баранова. – Елец: Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина, 2017. – С. 14-17.
3. Морозова Е.Е. Исследовательское отношение младших школьников к окружающему миру: диагностический аспект / Л.Н. Макарова, Е.Е. Морозова // Сибирский педагогический журнал. – 2018. № 2. – С. 45–50.
4. Морозова Е.Е. Эколого-гражданский проект «Тайны городского парка»: учебное пособие для учащихся начальной и основной школы / Е.Е. Морозова, О.А. Исаева. – Саратов: Издательство: ИЦ «Наука», 2016. – Кн. 11. – 70 с.
5. Сабирова Э.Г. Формирование исследовательских умений учащихся в информационно-образовательной среде начальной школы: автореф. дисс. … канд. пед. наук / Э.Г. Сабирова. – Казань, 2012. –24 с.
6. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара: Учебная литература, 2004. – 80 с.
7. Шумакова Н.Б. Развитие исследовательских умений младших школьников / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Е.В. Климанова. – М.: Просвещение, 2011. –157 с.



***А.Ж. Овчинникова,***
доктор педагогических наук, профессор,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского (Россия)


## ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СУЩНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА


***Аннотация.*** В статье раскрыта необходимость развития познавательной деятельности учащихся на более высоком уровне. Основной её целью является реализация основных идей гносеологического обоснования природы обучения, разработанных С.П. Барановым в начальной школе с позиций систематизации чувственных образов, их меры, соотношения модели и оригинала. Статья предназначена для учителей начальных классов, преподавателей, работников образования.



***Ключевые слова*:** сущность процесса обучения, младшие школьники, систематизация чувственных образов, соотношение модели и оригинала, мера чувственного в познании.



***A.Zh. Ovchinnikova,***
doctor of pedagogical sciences, Professor of the Lipetsk State Pedagogical University
P.P. Semionov-Tian-Shansky (Russia)


## GNOSIOLOGICAL SUBSTANTIATION Of ESSENCE Of PROCESS Of TRAINING JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE STUDIES Of PROFESSOR S.P. BARANOV


***Abstract***. The article revealed the need for the development of cognitive activity of students at a higher level. Its basic objective is to implement the basic epistemological justification of nature learning ideas developed by S.P. Baranov in elementary school from the standpoint of systematization of sensual images, their measures in reality, models and original ratios. This article is intended for primary school teachers, professors of education workers.



***Keywords***: essence of the learning process, the younger students, systematization of sensual images, models and original ratios, a measure of sensory knowledge.

Проблема гносеологического обоснования сущности процесса обучения в образовании младших школьников является актуальной и требует дальнейшего переосмысления в зависимости от современных требований, связанных с происходящими реформами, обеспечивающими развитие учащихся, определение их личностного маршрута. Особую значимость приобретают идеи профессора С.П. Баранова, отражённые в его монографиях: *«Чувственный опыт ребёнка в начальном обучении», «Принципы обучения», «Сущность процесса обучения», «Гносеологические основы начального обучения детей в школе», «Методика обучения и воспитания младших школьников» и другие.* Они позволяют с новых позиций совершенствовать содержание и структуру данного феномена, раскрывать особенности познавательного процесса, изменять содержание образовательного процесса и внедрять инновационные технологии.

Однако раскрытие сущности процесса обучения связано с ***противоречием*** между необходимостью понять и обосновать педагогические взгляды учёного, характеризующие основные подходы, определяющие продуктивность и эффективность развития учащихся и недостаточной их практической реализацией.

Какова же ***проблема***, разрешающая данное противоречие?

***Цель*** статьи − реализация основных положений гносеологического обоснования сущности процесса обучения С.П. Баранова в современном обучении.

Достижение цели возможно в зависимости от решения ***проблемных вопросов***:

1. Каковы основные концептуальные положения, раскрывающие изучаемый феномен в исследованиях учёного?
2. Как эти идеи преломляются в современном процессе обучения?

Анализ работ позволил выделить следующие **концептуальные положения исследователя**:

***Первое концептуальное положение*** − гносеологическое обоснование природы процесса обучения − выявляет его зависимость от общей структуры и этапов познания младшими школьниками окружающего мира. Оно связано с моделированием образовательного процесса, позволяющего использовать противоречия, свойственные процессу познания. Этот процесс направлен на развитие познавательной активности детей, без которой обучение теряет всякий смысл [1]. Следует учитывать, что отражение окружающего мира учителем в процессе преподавания и адекватное познание мира учеником − это единый вид познавательной деятельности, определяемый термином «обучение».

Как же следует организовать познавательную активность учащихся на современном уроке?

Автор решает эту проблему на основе моделирования учебного процесса. На каждом этапе познания происходит определённое соотношение личностных впечатлений учащегося (оригинала) и учебного процесса (модели), отражённого в образах, схемах, структурах и содержании учебного материала, которые определяют их активность на уроке. Управляя данным процессом, на современном уроке следует использовать проблемные вопросы, ситуационные задачи, задания ТРИЗ-педагогики, проекты. Приведём некоторые примеры: *Какие ассоциации возникают у вас со словом «осень». Листья во время «золотой осени» падают как…; шелестят, будто…, блестят словно…. Почему желтеют листья на деревьях? Что произойдёт, если бы листья оставались зелёными и не опадали?* Такие задания связаны с моделированием ярких эмоций и чувств, активизирующих мыслительную деятельность младших школьников, их творческое воображение. Они вызывают огромное количество ощущений, восприятий, представлений, которые определяют индивидуальные маршруты развития учащихся. При организации познавательного процесса важно учитывать темпы индивидуального развития личности, которые складываются на основе биологических, физиологических, психологических (темперамент, тип мышления, психическое развитие, степень подготовленности, адаптация) социальных закономерностей.

***Другое концептуальное положение*** − управление чувственным познанием в зависимости от воздействия трёх факторов: 1) качество отражения действительности в

чувственном образе; 2) количество чувственных образов; 3) мера чувственного при отражении действительности. Последний фактор характеризуется «такой совокупностью чувственных образов, которая позволяет представить в обобщённом виде те группы предметов и явлений, которые отражены в изучаемой закономерности и обеспечивают тенденции к представлению изучаемых явлений в оригинале» [1; 2]. Эти факторы всегда проявляются на разных этапах обоснования сущности процесса обучения, активизируя процесс отражения действительности.

*Первая сторона* отражения проявляется как основа мировоззренческого принципа, благодаря которому обосновывается многозначность восприятия объектов (Дж. Гибсон). Чем больше интересов проявляется у ребёнка к объекту, тем богаче чувственный образ, преломлённый через нюансировку человеческих отношений. На основании чувственного опыта познаётся мир вне школы и мир, изображаемый в книгах, учебных пособиях, объяснении учителя, изучении произведений искусства. Поэтому важно управлять характером отражения действительности, способствующего развитию мышления в разных аспектах: как на основе обобщения личностного опыта, так и тех образов, которые возникают в учебной деятельности.

Приведём фрагмент интегрированного урока на тему: *«Кроет уж лист золотой». Его целью* является развитие умения сопоставлять смысловые акценты в изображении осени в поэтических и музыкальных произведениях, выделять общее в различных видах искусства.

Планируемые результаты:

- ***предметные:*** научить выразительному чтению; сформировать умения систематизировать чувственный опыт, интегрировать поэтические, музыкальные и художественные впечатления, определяющие смысл и основную идею произведений искусства; *личностные*: сформировать умение описывать красоту различных состояний осени.

- ***метапредметные:***

- *регулятивные УУД*: сформировать умение прогнозировать предстоящую работу и оценивать учебные действия в соответствие с поставленной задачей;
- *коммуникативные УУД*: сформировать умения участвовать в диалоге автора и зрителя; умение слушать и понимать выразительные особенности произведений искусства для создания художественного образа осени;
- *познавательные УУД*: формировать умения грамотно оформлять свои мысли, учиться основам смыслового понимания художественного произведения.

***Интеграция областей*:** поэзия, музыка, изобразительное искусство.

Управление чувственным опытом на данном уроке учитывать особенности эмоционально-личностного постижения образа осени учащимися, их мышления и воображения. В процессе такой работы благодаря возникшим переживаниям возникает восприятие яркости красок осени, её оттенков, звуков, ощущений, которые сохраняются в памяти, актуализируя индивидуальный опыт личности. Способность оперировать образами искусства позволяет увидеть своеобразие художественного языка в искусстве, передать его тончайшие состояния. Сочетание цвета, оттенков, нюансов, звуков, и ощущений создаёт бесконечную красоту мира.

*Вторая сторона* отражения – это отношение младшего школьника к реальным объектам (оригиналу) с культурологических, гуманистических, социальных позиций, позволяющих создать определённые модели. Она связана с «очеловеченной действительностью» в познавательном процессе, с сохранением информации в чувственном образе и актуализирует мышление**.** Качество отражения действительности на основе модели и оригинала определяется в рамках пространства, времени и культуры. Воспроизведение, образов может носить отсроченный во времени характер, сохраняя характерные особенности образов, которые образуют различные «сплавы» ощущений, восприятий и представлений учащихся.

Систематизация чувственных образов на уроке имеет четыре фазы:

1) установка на сознательную и неосознанную настроенность субъекта на художественно-эстетическое восприятие осени и возникновение первичной эмоции от прослушивания произведения;

2) осмысление художественного образа произведений литературы, изобразительного искусства и музыки;

3) духовная фаза, связанная выявлением нового качества в творческой деятельности детей.

*Первая фаза* связана с установкой на восприятие красоту осеннего леса. Детям предлагаются задание на развитие наблюдательности и внимания. С этой целью они описывают свои зрительные, слуховые, двигательные ощущения от посещения осеннего парка или леса. Затем им предлагается ответить на вопрос: «Какие чувства возникали у вас на экскурсии в осенний парк? Актуализируя свои впечатления, учащиеся сочиняют синквейн об осени.

*Вторая фаза* позволяет осмыслить содержание художественного образа. Далее под музыку П.И. Чайковского «Сладкая грёза» исполняется И.А. Буниным собственное сочинение «Листопад». Акцентируя внимание на осенней русской природе, учащимся 4 класса предлагается ответить на вопросы: О чём это стихотворение? Что нас радует в нём?» Как автор описывает образ осенней природы? Какие использует краски? Какие звуки услышал автор? Почему автор сравнивает лес с теремом? Из каких пород деревьев построен лесной терем? (из берёзок, ёлочек, клёнов). Дети выразительно читают отрывок и проверяют внимательность, отвечая на вопросы: Что пишет поэт об оконцах? Какое состояние осени отразил он? Что вы представили, слушая «Сладкую грёзу»? Затем происходит обобщение увиденного, устанавливаются связи между образами ранее исполненных произведений искусства на основе определения их точек соприкосновения: жанров; общности тем (ранняя осень), основной идеи, настроений (тихая, спокойная, задумчивая осень). Учащимся предлагаются вопросы: Какие выразительные средства используют И.А. Бунин и П.И. Чайковский для передачи общего состояния золотой осени? Соответствует ли образ, созданный в музыке П.И. Чайковского образу осени в стихотворении И.А Бунина. Сравните образ осеннего парка (леса) и образ осени, созданные поэтом и композитором. Что у них общего?». Как авторы изображают тишину покой? Какие ощущения, возникающие от восприятия данных произведений близки вам?

*Третья фаза* предполагает осознание средств художественной выразительности в изображении осенней природы. В ходе беседы младшие школьники делают важное для себя открытие: композитор и поэт, чтобы передать красоту природы, выделяют одни и те же объекты и передают одно и то же состояние природы, но используют различные средства выразительности. Составляя монотипию к стихотворению и музыкальному произведению, они стараются передать состояние тихой радости, спокойствия, задумчивости, используя классификацию цветов и звуков А.П. Журавлева. Далее ученикам предлагается выразить возникшие у них чувства в слове, жесте и пластической импровизации под музыку.

Такой подход определяет ***третье концептуальное положение*** – систематизация чувственных образов, которая обеспечивает переход мысли от чувственного к рациональному и наоборот. По мнению учёного, на уроке необходимо правильно использовать чувственный опыт и знать на каком этапе познания находится ребёнок, предвидеть движение мысли, определять противоречия, которые требуют определённого разрешения. С точки зрения изучаемой проблемы, автор выделяет следующие ***ступени познавательной деятельности*** младших школьников: *накопление чувственных образов, движение мысли от конкретного, образного содержания к абстрактному*; *развитие абстрактной мысли; движение мысли от абстрактного к конкретному*; *конкретное как высшая форма обобщенного познания*.

Таким образом, построение урока с соблюдением этого положения позволяет значительно активизировать мысль детей, углубить мыслительный процесс.

***Четвёртое концептуальное положение*** – это соотношение модели и оригинала в познавательной деятельности ученика. С.П. Баранов определяет учебный материал как систему моделей, в которых зафиксирован опыт человечества. Это положение ведёт к обоснованию гносеологического понимания методов обучения, которые имеют

направленность на изучение либо оригинала, либо модели. Опираясь на это положение, С.П. Баранов обосновывает *три группы методов*: методы изучения модели, связывает с усвоением учебного материала в учебниках методы изучения связи модели с оригиналом, методы изучения оригинала.

Рассмотрим с данных позиций работу с учащимися 4 класса над пониманием смысла и значения художественного образа в процессе изучения литературных или музыкальных произведений. Этот процесс предполагает ***три стадии.***

***Первая стадия*** устанавливает взаимосвязь восприятия реальных объектов (оригиналов) с областью их значений (моделей). Чтобы воспринять зрительные образы поэтического произведения, их нужно истолковать. При этом эмоционально-личностный смысл произведения предшествует чувственному переживанию. Уже в восприятии произведения искусства происходит поиск стимулов для деятельности мозга. Эмоционально-деятельностная сфера пропускает лишь определённые стимулы. С одной стороны, в образе сливаются смысл и переживание, с другой − происходит порождение и изменение смысла в самих понятиях.

***Вторая стадия*** – понимание образа произведения как логической целостности эмоций и смыслов и оперирование ими (моделирование). В процессе такой работы образ начинает выполнять семантическую функцию. Это достигается через воплощение отношений и связей в пространственно-временной структуре и динамике художественного образа. Образное мышление младшего школьника при изучении произведения включает и промежуточное звено − интеграцию всего прошлого опыта (оригинала). Происходит сознательное оперирование данными элементами образа, которое предполагает интуитивные процессы, воображение, анализ и синтез.

***Третья стадия*** – понимание смысла и значения основной идеи произведения в процессе обобщения художественного образа и наполнения его личностным смыслом. Этот процесс предусматривает определение: а) предметного знания, в котором излагаются события, изменяются внешние стороны объектов и явлений; б) отношения автора к изображаемому объекту, мысли и чувства, которые он хотел передать; в) своего понимания воспринятого. Поэтому важно выделить различные компоненты знаний, связанных с художественным образом (предметные, смысловые, пространственно-временные). На этой стадии наблюдается соотношение модели и оригинала. Оно связано с учётом особенностей познавательной деятельности учащихся в процессе написания сочинений по картине (модели) и на основе собственных наблюдений (оригиналов). В первом случае наблюдается определённый подбор предложений, слов, которые ограничены восприятием картины. Поэтому следует активизировать мыслительный процесс детей, обращаясь к личностным переживаниям школьника.

Покажем реализацию методов соотношения модели и оригинала на примере решения ТРИЗ (Г.С. Альтшуллер). Детям предлагаются нестандартные ситуации, активизирующие чувственный опыт. К ним относятся: нестандартное начало работы над произведением, ситуации удивления, лови ошибку, преднамеренные ошибки, ассоциации и другие методы и приёмы изучения нового материала в нестандартной ситуации, умение критически оценивать полученную информацию. Они позволяют анализировать *идейно-смысловое пространственно-временное, фигуративное, символическое и семантическое* содержание образа, способствую выдвижению оригинальных идей. Их использование способствует высокой познавательной активности младших школьников, формированию собственного отношения к произведению искусства.

Таким образом, в исследованиях С.П. Баранова разработана система, опирающаяся на основные позиции гносеологического подхода, которая позволяет на более высоком уровне управлять мыслительными процессами младших школьников. Идеи учёного приобретают новое осмысление в современном образовательном процессе.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С.П. Баранов. – М., 2005. − 164 с.
2. Баранов С.П. Методика обучения и воспитания младших школьников: учебник для бакалавров / С.П. Баранов, Л.И. Бурова, А.Ж. Овчинникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2017. – 264 с.

***М.В. Лазарева,***
заведующий кафедрой дошкольного и начального образования,
доктор педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

# ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОЗИЦИЙ ИДЕЙ С.П. БАРАНОВА

***Аннотация:*** В статье представлены теоретические материалы о возможностях преломления идей С.П. Баранова в области реализации гносеологического подхода к обучению в сфере познавательного развития детей дошкольного возраста. Доказывается продуктивность таких его идей, как идеи о зависимости образовательного процесса от особенностей познавательной деятельности ребёнка, её структуры и этапов, о систематизации чувственных образов, обеспечивающих переход мысли ребёнка от чувственного к абстрактному, и наоборот, – обогащают концептуальные положения гносеологического подхода к познавательному развитию детей дошкольного возраста. Раскрываются принципы дошкольного образования с позиций разработанных С.П. Барановым принципов обучения путём их экстраполяции.

***Ключевые слова:*** гносеологический подход, дошкольное образование, познавательное развитие детей дошкольного возраста, принципы дошкольного образования, принципы обучения.

***M.V. Lazareva,***
head of the preschool department ,
and primary education Doctor of Education, Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical University. P.P. Semenov-Tyan-Shansky ,
Lipetsk (Russia)

# GNOSEOLOGICAL SUBSTANTIATION OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE FROM THE POSITION OF IDEAS SP BARANOV

***Abstract.*** The article presents theoretical materials on the possibilities of refraction of the ideas of S.P. Baranov in the implementation of the epistemological approach to learning in the field of cognitive development of children of preschool age. It proves the efficiency of such ideas as ideas about the dependence of the educational process on the characteristics of the child's cognitive activity, its structure and stages, on the systematization of sensory images that ensure the child's transition from the sensual to the abstract, and vice versa - enrich the conceptual position of the epistemological approach to the cognitive development of children preschool age. The principles of preschool education are described from the position developed by SP Baranov learning principles by extrapolating them.

***Keywords*:** epistemological approach, pre-school education, cognitive development of children of pre-school age, principles of pre-school education, principles of education.

Целевые ориентиры одного из важнейших направлений современного дошкольного образования – познавательного развития детей – отражены в соответствующей образовательной области Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), предусматривающих «… формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.)»

В дошкольной педагогике к настоящему времени сложились различные методологические подходы к обоснованию технологий познавательного развития детей дошкольного возраста: системный (Н.А. Вершинина, В.И. Логинова, Н.Н. Кондратьева, М.В. Крулехт, Л.Я. Мусатова), личностно ориентированный (Н.А. Алексеев, Л.И. Божович, И.Б. Котова, Т.Н. Хабарова), гносеологический (С.А. Козлова, А.К. Матвеева, А.М. Леушина, П.Г. Саморукова, Р.П. Чуднова) и другие подходы. Вместе с тем, на наш взгляд, значительные возможности для обогащения методологии познавательного развития детей дошкольного возраста предоставляет концепция гносеологического подхода к образованию,

разработанная С.П. Барановым, поскольку она содержит положения, универсальные для различных уровней образования, в том числе, и для дошкольного образования.

Разрабатывая гносеологические основы процесса обучения, С.П. Баранов в своём труде «Сущность процесса обучения», подчеркнул, что выход на рациональную ступень познания возможен через чувственный опыт школьника как первоначальную базовую ступень познавательной деятельности, успешность освоения которой обеспечивает дальнейшее движение по этапам познавательной деятельности. С.П. Баранов не считает логический компонент главенствующим в становлении и развитии процесса обучения. Однако систематизация и осмысление чувственного опыта на основе логического − суть гносеологического подхода в обучении. В обосновании положения о систематизация чувственного опыта на основе управления чувственным познанием детей в обучении, автор исходит из соотношения образного и понятийного, конкретного и абстрактного в развитии личности. На этой основе он выделяет три основных фактора управления чувственным познанием учащихся: 1) качество отражения действительности в чувственном образе на основе оригинала или по модели; 2) количество чувственных образов, адекватных представлениям учеников окружающей действительности или её отдельных сторон в изучаемой закономерности; 3) мера чувственного при отражении закономерности, характеризующейся той совокупностью чувственных образов, которая позволяет представить в обобщённом виде группы предметов и явлений, отраженных в изучаемой закономерности [3]. Эти факторы в большей или меньшей степени всегда проявляются в понимании учебного материала. Поэтому управление чувственным познанием младших школьников С.П. Баранов считает педагогической закономерностью, которая проявляется в принципах и методах обучения. А следовательно, построение урока с соблюдением данного положения позволяет значительно активизировать мысль детей, углублять их процесс познания определённых сторон объектов и явлений окружающего мира.

В дошкольном возрасте не осуществляется систематическое обучение детей – это в дальнейшем будет происходить в школе, не учебная, а игровая деятельность является ведущей, но вместе с тем именно в этом возрасте закладываются основы познавательного развития ребёнка и в целом – основы развития личности, в том числе её интеллектуального потенциала.

Формирование чувственного опыта ребёнка дошкольного возраста происходит на основе сенсорного развития, поскольку источником знаний об окружающем мире являются ощущения и восприятия, возникающие от соприкосновения органов чувств, с различными признаками и свойствами объектов и явлений окружающего мира. Проблема сенсорного развития детей в психолого-педагогических исследованиях освещена отечественными и зарубежными учёными в разных аспектах (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, М. Монтессори), Н.Н. Поддьяков, Э.Г Пилюгина, Ж. Пиаже, Ф. Фребель. В научных трудах данными авторами под сенсорным развитием понималось формирование чувственного опыта ребёнка, являющегося фундаментом общего интеллектуального развития детей, так как на его основе происходит упорядочивание их хаотичных представлений, полученных при взаимодействии с внешним миром, развиваются наблюдательность, внимание, мышление, воображение. Дети получают возможность познать и применить в практике различные способы обследования предметов, усвоить сенсорные эталоны.

Чем моложе ребёнок, тем большее значение в его познавательном развитии играет чувственный опыт. Дошкольник в течение длительного времени учится использовать сенсорные эталоны как средства восприятия, и этот процесс имеет свои этапы: предэталонный (примерно до 2 лет) – период обогащения малыша впечатлениями, готовящими его к последующему усвоению сенсорных эталонов. На этом этапе создаются условия, чтобы он мог следить за движущими яркими игрушками, хватать предметы разной формы и фактуры. На втором этапе у ребёнка накапливается уже некоторый запас представлений о разнообразных свойствах и признаках объектов окружающего мира, и некоторые из них начинают играть роль образцов, с которыми он сравнивает свойства новых объектов в процессе их восприятия. Владея некоторыми сенсорными эталонами, дети

начинают их обобщать, систематизировать. На данном этапе для усвоения доступны такие сенсорные эталоны как цвет, форма, величина. Третий этап длится до 5 лет. На этом этапе происходит ознакомление с общепринятыми сенсорными эталонами и способами их использования. Одновременно с формированием основных эталонов (цвет, форма, размер) дети усваивают способы обследования объектов и по другим свойствам: весу, тактильным ощущениям, температурным показаниям и слуховым реакциям.

Формирование чувственного опыта у дошкольников осуществляется не только путём усвоения сенсорных эталонов, но и освоением действий восприятия, которые становятся все более дифференцированными и точными. Освоение действий обследования объектов детьми проводится как специально организованное восприятие предмета в целях выявления тех его свойств, о которых важно знать, чтобы успешно справиться с предстоящей деятельностью. Один и тот же предмет обследуется различными способами в зависимости от целей обследования и самих обследуемых качеств (Н.А. Курочкина, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддъяков, Е.С. Рогалева, Н.П. Сакулина). Существует общий алгоритм для многих видов обследования: восприятие целостного облика предмета; мысленное деление на основные части и выявление их признаков (форма, величина, цвет, материал); пространственное соотнесение частей друг с другом; вычленение мелких деталей, установление их пространственного расположения по отношению к основным частям; повторное целостное восприятие предмета (Н.Н. Подъяков).

Обследование по такой схеме поможет детям овладеть обобщёнными способами чувственного познания, которыми они смогут пользоваться в самостоятельной деятельности. На протяжении дошкольного возраста характер познания меняется: от манипуляции с предметами ребёнок постепенно переходит к ознакомлению с ним на основе зрения, осязания, а также «зрительного ощупывания».

Обобщение чувственного опыта детей дошкольного возраста исследовалось А.В. Запорожцем, У.В. Ульенковой, Ф.И. Фрадкиной и другими. Так, изучение Ф.И. Фрадкиной формирования обобщений у дошкольников показало, что для группировки предметов имеют, прежде всего, те их признаки и связи, которые выявлены ребёнком в его практической деятельности, то есть чувственный опыт. Можно сделать вывод, что уровень обобщения, которого достигает ребёнок трех – шести лет , непосредственно зависит:

а) от степени знакомства детей с многообразием предметов, включаемых в данную группу;

б) знания слова, обобщающего все предметы, входящие в данную группу;

в) формы требований, предъявленных к ребёнку.

Среди них особенно трудным оказывается требование определить понятие, то есть ответить на вопрос «что такое?». Требование объединить однородные предметы в группу является более легким для детей. Только после 6 лет обобщения как «коллекция вещей» в жизненной ситуации сменяются обобщениями по одной функции предметов, а затем обобщениями по материалу, из которого сделаны предметы, и лишь позднее по роду предметов. По результатам исследований Ф.И. Фрадкиной, в трёхлетнем возрасте дети делают в основном обобщения по случайным связям. Она приводит следующие результаты своих исследований: в четырёхлетнем возрасте преобладают обобщения «коллекции», в пятилетнем – по смежности, в шестилетнем – наряду с преобладанием обобщений-«коллекций» значительное место занимают обобщения по материалу и по выделенной функции, в семилетнем – по материалу и появляются обобщения по родовым признакам. Автор показывает, что существуют сложные динамические отношения между выделением части и переходом к общему. Эта трудность наиболее отчетливо выступает у дошкольников при необходимости раскрыть соподчинение разных, но однородных вещей, установить какую-то иерархию признаков.

В качестве условий успешного формирования чувственного опыта детей используются природное окружение, развивающая предметно-пространственная среда и специальные развивающие (дидактические) игры. Познание природного окружения вначале осуществляется чувственным путём, при помощи зрения, слуха, осязания, обоняния. Чем

больше органов чувств задействовано в познании, тем больше признаков и свойств выделяет ребенок в исследуемом объекте, явлении, а следовательно, тем богаче становятся его представления, на основе которых возникают мыслительные процессы, формируются эстетические чувства. Знание характерных особенностей, объектов и явлений, наблюдаемых ребенком, помогает ему установить причинно-следственные связи (при условии, что они наглядно представлены). Развивающая предметно-пространственная среда, созданная в ДОО, обеспечивает многообразие объектов познания благодаря вариативности. Развивающие игры с детьми предназначены для обследования предмета, выявления его признаков и различения этих признаков с требованием их словесного описания. В некоторых играх ребёнок учится группировать предметы по тому или иному свойству, сравнивать предметы, обладающие сходными и различными признаками, выделять существенные из них. В результате появляется возможность подвести детей к обобщениям на основе выделения существенных признаков, которые закрепляются в речи.

Таким образом, анализ исследований С.П. Баранова показал, что его идеи о зависимости образовательного процесса от особенностей познавательной деятельности ребёнка, её структуры и этапов, о систематизации чувственных образов, обеспечивающих переход мысли ребёнка от чувственного к абстрактному, и наоборот, – обогащают концептуальные положения гносеологического подхода к познавательному развитию детей дошкольного возраста. В соответствии этими идеями можно выделить такие факторы организации чувственного опыта дошкольников: 1) качество отражения действительности в чувственном образе на основе оригинала (объекта или явления окружающего мира); 2) количество чувственных образов, адекватных представлениям детей об объектах окружающего мира или их отдельных признаках и свойствах в установлении причинно-следственных связей (количественных, пространственных, временных, логических); 3) мера чувственного при отражении причинно-следственных связей, характеризующихся той совокупностью чувственных образов, которая позволяет представить в обобщенном виде группы объектов и явлений, отраженных в данных связях. Эти факторы в большей или меньшей степени всегда проявляются в понимании познавательного материала.

**Литература**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения: учебное пособие / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
2. Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры в раннем детстве // Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве / Ф.И. Фрадкин. – М., 1949. С. 3-45.

# Раздел III

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА

***Т.П. Ильевич,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко,
Тирасполь (Молдова)

## ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

***Аннотация.*** В статье изложена проблема моделирования социально-педагогических задач в аспекте гносеологического подхода, при этом дидактический контекст социально-педагогических задач ориентирован на оптимизацию методов и форм компетентностной подготовки будущих педагогов. Понятие социально-педагогической задачи трактуется как модель педагогической ситуации, способствующая развитию у будущего педагога социально-педагогической компетентности; также служит своеобразной дидактической площадкой для отработки социально-педагогических умений и навыков, мастерской контекстного моделирования. Гносеологический подход к моделированию социально-педагогических задач позволяет рассматривать процесс создания модели как мыслительное построение образа будущего и предвосхищение конечного результата планируемой и реализуемой педагогической деятельности. Технология моделирования социально-педагогических задач рассматривается как логическая последовательность организационных этапов профессионального обучения. Моделирование социально-педагогической компетентности является неотъемлемым процессом практико-ориентированной подготовки педагога, поскольку способствует формированию его индивидуального стиля, а также накоплению приемов и методов оптимального профессионального опыта.

***Ключевые слова:*** модель, педагогическое моделирование, социально-педагогическая задача, контекстное обучение, компетентностный подход.

***T.P. Ilyevich,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Shevchenko State University of Pridnestrovie ,
Tiraspol (Moldova)

## GNOSEOLOGICAL APPROACH TO MODELING SOCIO-PEDAGOGICAL TASKS IN THE PREPARATION PROCESS FUTURE TEACHERS

***Abstract.*** The article describes the problem of modeling social and pedagogical tasks in the aspect of the gnoseological approach, while the didactic context of social and pedagogical tasks is focused on optimizing the methods and forms of competence-based training of future teachers. The concept of a socio-pedagogical task is interpreted as a model of the pedagogical situation, contributing to the development of a future teacher of social and pedagogical competence; It also serves as a kind of didactic platform for developing social and pedagogical skills, a workshop for contextual modeling. The epistemological approach to modeling social and pedagogical tasks allows us to consider the process of creating a model as a mental construction of the image of the future and anticipation of the final result of the planned and implemented pedagogical activity. The technology of modeling social and pedagogical tasks is considered as a logical sequence of organizational stages of vocational training. Modeling socio-pedagogical competence is an integral process of practice-oriented teacher training, as it contributes to the formation of his individual style, as well as the accumulation of techniques and methods of optimal professional experience.

***Key words:*** model, pedagogical modeling, socio-pedagogical task, contextual learning, competence-based approach.

В системе профессиональной подготовки педагогов в связи с новыми требованиями к педагогической профессии, усложнением структуры и видов информации, а также модификацией способов и методов обучения возникает ряд дидактических проблем, решение которых возможно рассматривать с позиции педагогического моделирования. Именно педагогическое моделирование, по мнению Е.Н. Землянской, позволяет выстроить стратегию и тактику формирования практических компетенций, соотнести субъектный опыт с реалиями педагогической действительности, что является необходимым условием при реализации компетентностного подхода [6].

Вопросам педагогического моделирования посвящены работы И.В. Абрамовой, М.П. Горчаковой-Сибирской, А.Н. Дахина, Л.М. Катаевой, И.А. Колесниковой, Ж.В. Пузановой, И.В. Трайнева, В.Э. Штейнберга и др. Многие авторы отмечают уникальность явления «моделирование», а также его многомерность и многоаспектность. При этом педагогическое моделирование благодаря «концептуальному замещающему упрощению объекта» позволяет воссоздавать педагогические объекты, проектировать развитие будущих процессов деятельности, сравнивать и оценивать возможности и перспективы педагогического процесса, выбирать оптимальное профессиональное решение реальной проблемы [2, 5, 8].

Выделяя гносеологический характер педагогических явлений и процессов, С.П. Баранов вычленил в структуре метода обучения «механизм чувственного и абстрактного познания», на основе которого определил группы методов, включая «методы изучения моделей» и «изучение связей моделей с оригиналов» [2]. Таким образом, понятие модели включается в дидактический аппарат педагогического процесса и становится ключевым понятием в гносеологическом подходе к организации познавательной деятельности обучаемых, определяя характер управления познавательными процессами в обучении.

Понятие «педагогическое моделирование» может рассматриваться как процесс создания обобщенного образа педагогической ситуации, в которой воспроизводятся существенные ее параметры, цели и способы педагогического взаимодействия в конкретных образовательных условиях [1].

Педагогическая задача (ситуация) как дидактическая единица построения учебно-познавательного процесса в системе подготовки педагогических кадров рассматривается в ряде современных исследований (Е.С. Астайкина, А.Н. Галагузов, Н.А. Глузман, Л.Л. Гурова, В.А. Далингер, И.А. Ларионова, Л.Ф. Спирин и др.). Однако в процессе подготовки педагогических кадров применение системы педагогических задач (ситуаций) может иметь некоторые сложности. Так, А.Н. Галагузов отмечает, что традиционное понимание задачи (дидактической, педагогической, социально-педагогической) и обучение способам ее решения носят «выраженно прецедентный характер», что приводит к снижению эффективности и качества подготовки педагогов к профессиональной деятельности [3].

Моделирование педагогических ситуаций в ряде современных исследований представлено как событийное построение образа изучаемого явления (объекта) в психическом «пространстве» обучаемого, фиксирующего основные свойства и отношения. Модель педагогической ситуации представляется как «путь» и способ интеграции теоретических знаний и практического образа деятельности педагога-профессионала [6-8].

В нашем исследовании под *социально-педагогической задачей* понимается модель педагогической ситуации, содержащей элементы развития у будущего педагога социально-педагогической компетентности, а также усвоения закономерностей, методов и форм организации и управления педагогическим процессом. При этом методологической и методической разницы между педагогической и социально-педагогической задачами почти не существует, поскольку практически любое педагогическое взаимодействие является социально обусловленным.

*Социально-педагогическая компетентность* рассматривается как интегративная характеристика специфики профессиональной деятельности, предусматривающая ситуативные решения в зависимости от комплекса условий (социально-культурных, психолого-педагогических) и индивидуально-личностных особенностей субъектов педагогического процесса [9].

Моделирование социально-педагогической компетентности является неотъемлемым процессом профессиональной подготовки педагогов, поскольку позволяет конкретизировать образовательные цели, формируя систему компетентностного целеполагания. Педагогическое целеполагание в свою очередь является условием и компонентом проектирования и моделирования педагогических явлений и процессов, позволяя «технологически» точно использовать комплекс методов, приемов и форм обучения с гарантированным результатом.

Наибольший интерес, с точки зрения изучаемого вопроса, имеет так называемый вариант «транспредметного целеполагания» (В. Гуцу и А. Кришан), рассматриваемого в системе подготовки педагогических кадров как «модель», в которой заложены и личностные качества и социальный и культурный опыт обучаемых. В систему построения модели входят комплексы знаний, способности и ценностные отношения, которые обучаемые должны реализовывать в освоении учебных модулей [7].

В рассматриваемой нами технологии моделирования социально-педагогических задач можно выделить следующие блоки: *методологический, диагностического целеполагания, методический, контрольно-прогностический, коррекционный.* Рассмотрим кратко содержательную сторону каждого компонента модели.

*Методологический блок* является основой моделирования социально-педагогических задач и включает разработку проекта социально-педагогического целеполагания. Объектом моделирования является процесс анализа и решения социально-педагогических задач (СПЗ) как традиционный механизм реализации педагогических целей и наиболее доступный уровень педагогического моделирования. Теоретические аспекты моделирования СПЗ включают: подходы и принципы моделирования, условия и факторы педагогического процесса. Гносеологический подход к моделированию социально-педагогических задач опирается на то, что в основе педагогического моделирования осуществляются процессы целеполагания, создания модели и проекта, предполагающие мыслительное построение образа будущего и предвосхищение конечного результата планируемой и реализуемой педагогической деятельности. В качестве методологических подходов к моделированию педагогического процесса могут также выступать: интеграция педагогической теории и практики, креативный характер профессиональной подготовки, таксономийный подход к классификации социально-педагогических задач.

В качестве принципов моделирования МПЗ выступают следующие:

– гносеологический (состоит в обращении к субъектному опыту обучаемых, на основе которого выстраиваются алгоритмы анализа и выработки стратегии профессиональных решений);

– интегрированный (предполагает учет системности и взаимодействия различных факторов, обстоятельств, событийных ситуаций);

– вариативности и комплексности (построение структуры социально-педагогических ситуаций происходит с учетом многовариантного решения проблемных ситуаций, а также с учетом психолого-педагогического, медико-валеологического и нормативно-правового аспектов педагогической деятельности);

– деонтологический (реализуется посредством комплекса этико-нормативных правил и рекомендаций, регламентирующих морально-нравственную строну социально-педагогической ситуации);

– партисипативный (предполагается учитывать личный вклад и субъектные способности обучаемых в принятии решений индивидуального и коллективного характера);

– контекстный (реализуется посредством сохранения «целостности ситуаций», разрешение которых должно осуществляться в рамках профессии);

– превентивный (заключается в предупредительном характере описываемых ситуаций и логики их решения, предполагаемые результаты которых не повлекут негативные последствия).

*Блок диагностического целеполагания* содержит набор качеств, характеристик, критериев готовности будущего педагога к решению разнообразных социально-педагогических ситуаций. В основе требований к будущему педагогу были заложены характеристики социальной компетентности профессионала по Э.Ф Зееру: способность быть ответственным и принимать соответствующие решения; уметь обмениваться информацией субъектного и профессионального характера; умение выстраивать профессиональные приоритеты независимо от личностных предпочтений; умение воспринимать критику и быть самокритичным; готовность доброжелательно воспринимать мнения и способы профессиональной деятельности окружающих; способность к эмоциональной устойчивости в ситуации противоречивых взаимоотношений [5].

Параметрами выявления социально-педагогической компетентности могут выступать: концептуальные знания принципов, подходов и приемов решения педагогических противоречий; уровень критического и конструктивного мышления; уровень профессиональной рефлексии; система ценностных ориентаций, регулятивов и пр.

Сущность *методического блока* формируется на основе методологического и диагностического этапов моделирования системы социально-педагогических ситуаций. Методический этап включает дидактический комплекс методов и приемов решения проблемно-ситуативных заданий, а также классификацию социально-педагогических задач. В качестве методического обеспечения также выступают формы профессиональной подготовки: тренинг, организационно-деятельностная игра, кейс-метод, метод проектов, метод направляющих текстов.

Основанием классификации социально-педагогических задач явилась иерархическая структура социально-педагогической компетентности, включающая следующие компоненты: когнитивный, коммуникативный, мотивационный, аксиологический и прогностический.

*Таксономия социально-педагогических задач* включает следующие их уровни и виды.

I. Задачи когнитивного типа ориентированы:

1.1. На знание принципов и методов обучения (воспитания).

1.2. Знание принципов и структуры учебного (воспитательного) занятия.

1.3. Знание технологии обучения (воспитания).

II. Задачи коммуникативного типа ориентированы:

2.1. На умение анализировать, распознавать тип взаимодействия.

2.2. Определять доминанты и акценты учебно-воспитательной коммуникации.

2.3. Разрабатывать оптимальные стратегии разрешения конфликтных ситуаций.

III. Задачи аксиологического типа ориентированы на:

3.1. Умение выстраивать иерархию ценностей в учебно-воспитательном взаимодействии;

3.2. Умение давать оценку параметрам, условиям и явлениям учебно-воспитательной коммуникации;

3.3. Умение оценить значимость и своевременность применяемых методов, приемов и форм учебно-воспитательной коммуникации.

IV. Задачи мотивационного типа ориентированы:

4.1. На умение распознавать и анализировать причины социального поведения субъектов учебно-воспитательной коммуникации.

4.2. Умение управлять (формировать) актуальную мотивацию обучаемых.

4.3. Умение сформировать «зону ближайшего развития» субъектов учебно-воспитательной коммуникации.

V. Задачи прогностического типа ориентированы:

5.1. На умение делать выводы и выстраивать перспективы разрешаемой педагогической ситуации.

5.2. Умение планировать виды профессиональной деятельности, предотвращающие деструктивные явления педагогического процесса.

5.3. Умение выстраивать модель педагогической ситуации в хронометрическом (временном) аспекте.

Методический блок переходит в *контрольно-прогностический блок*, который реализуется посредством обратной связи с обучаемыми; включает аналитическую работу, предполагающую также сравнение первоначального уровня целеполаганий с уровнем достижений. Результативность контрольно-оценочной деятельности обеспечивает переход либо на следующий уровень педагогического целеполагания, либо происходит коррекция обучающих и учебных действий (*блок коррекции*).

Анализируя структуру моделирования социально-педагогических ситуаций на основе гносеологического подхода можно предположить интеграцию различных подходов, адаптированных в системе профессиональной подготовки педагогов (знаниевый, практико-

ориентированный, компетентностный), поскольку логика познавательного процесса ассимилирует разнообразные модели передачи знаний и опыта. При этом социально-педагогическая задача служит своеобразной дидактической площадкой для отработки социально-педагогических умений и навыков, мастерской моделирования оптимальных профессиональных решений, которые формируют целостный субъектный опыт педагога-профессионала.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Александрова О.В. Моделирование ситуаций педагогического взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущих учителей / О.В. Александрова, Т.С. Трубникова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2013. – № 4 (26). – С. 85-88.
2. Баранов С.П. Сущность процесса обучения: учебное пособие / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
3. Галагузов А.Н. Социально-педагогические задачи: учебное пособие / А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, И.А. Ларионова. – М.: Владос, 2008. – 192 с.
4. Захаров А.В. Модели педагогических ситуаций как средство формирования прогностических умений у будущих учителей / А.В. Захаров // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 103-109.
5. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
6. Землянская Е.Н. Моделирование как условие и технология формирования социальной компетентности младших школьников / Е.Н. Землянская // Гносеологические основы образования: международный сборник научных трудов, посвященных профессору С.П. Баранову. – Елец: Изд-во ЕГУ им. И.А. Бунина, 2015. – С. 317–320.
7. Ильевич Т.П. Проектирование педагогического процесса в условиях личностно-ориентированного образования: монография / Т.П. Ильевич. – Тирасполь: РИО ПГУ, 2002. – 248 с.
8. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
9. Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы – теоретические положения и направления исследования / С.Б. Серякова, Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева, Я.А. Баскакова // Педагогика и психология образования. – 2016. – №3. – С. 76–84.
10. Трайнев И.В. Конструктивная педагогика: ученое пособие / И.В. Трайнев. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.

***В.С. Колесов,***
педагог-исследователь, соискатель,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности организации учебной деятельности младших школьников с позиций гносеологического, онтологического, личностно ориентированного, системно-деятельностного, культурологического и других подходов, описываются принципы и методы онтологического подхода, используемые на уроках музыки.

**Ключевые слова:** системно-деятельностный, гносеологический, онтологический, личностно ориентированный, культурологический подходы, принципы, методы, уроки музыки, организация учебной деятельности.

***V.S. Kolesov,***
teacher-researcher, applicant,
Lipetsk State Pedagogical University named ,
P.P. Semjoova-Tian-Shansky, Lipetsk (Russia)

## BASIC APPROACHES TO TRAINING JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS AT THE MUSIC CLASSES

***Abstract.*** In Article peculiarities of training junior high school students from the standpoint of epistemological, ontological personality-oriented, system-activity, cultural and other approaches, concepts and ontological methods used for music lessons.

**Keywords:** system-activity epistemological, ontological, personality-oriented, cultural approaches, I have principles, methods, music lessons, training activities.

В связи с реформированием школьного образования, обусловленным развитием науки, увеличивается и усложняется объём знаний, которыми должен овладеть обучающийся. Прочность их усвоения напрямую зависит от уровня развития культуры обучающихся, их рациональной умственной деятельности, а также приёмов, используемых в учебной работе.

Дифференцированный характер подходов, применяемых в обучении, объединяет в себе разнообразные механизмы формирования знаний, умений и навыков. Он определяет комплекс знаний, умений, способностей, компетенций, направленных на развитие необходимых личностных качеств, способствующих общему культурному развитию каждого ребёнка, его индивидуальности, творческого потенциала. Всё это регламентировано требованиями Федерального государственного образовательного стандарта в рамках уроков музыки и предполагает:

- развитие способности образного, художественного, эмоционально-целостного восприятия музыкальных произведений, способности выражать своё отношение к окружающему миру;
- формирование первоначальных представлений о роли музыки в духовно-нравственном развитии человека;
- формирование музыкальной культуры младших школьников на основе материала музыкальной культуры родного края, развитие интереса к искусству музыки и художественного вкуса;
- формирование умения музыкального восприятия и выражения своего отношения к музыкальному произведению;
- применение музыкальных образов при создании музыкально-пластических и театрализованных композиций, исполнении вокально-хоровых произведений, в импровизации.

Гносеологический подход (С.П. Баранов, Л.И. Бурова, А.Ж. Овчинникова и др.) определяет интеграцию разных видов искусства в качестве способа и процесса формирования полифонической картины мира. Этот процесс осуществляется, по мнению С.П. Баранова, на основе соотношения модели и оригинала [1]. Он включает различные способы отражения действительности и предусматривает различные формы познания, которые используются на уроках музыки. К ним относятся:

1) чувственное познание, рассматриваемое в качестве живого непосредственного созерцания (восприятие, ощущение, представление), которое создаёт представление об отдельных внешних сторонах вещей;

2) познание, называемое рациональным (с помощью разума) связанное с абстрактно-логическим мышлением (понятие, умозаключение суждение), раскрывающее природу вещей, законы их развития и сущность.

Методы теоретического познания гносеологического подхода включают:

1) идеализацию, представляющую собой особое гносеологическое отношение, где младший школьник мысленно создаёт объект, прообраз которого существует в реальности и проецируется композитором в музыкальном произведении;

2) метод мыслительного эксперимента, проводимого над идеализируемыми объектами. Гносеологический подход, принципы которого ориентируют младшего школьника на сопоставление и внимательное изучение социально-исторического своеобразия процессов в обществе, отображаемых в музыкальном искусстве, помогают увидеть тенденции и закономерности развития музыкального искусства. К таким принципам относятся: тождество мышления и бытия (принцип познаваемости мира) и диагностика процесса познания (основа познания, движущая сила, критерий истинности).

Онтологический подход к изучению музыкального искусства (Г.Ф Гегель, Г. Гадамер, Н.А. Кормин, М. Хайдеггер, В.Г. Яковлев – в философии; Н.Г. Куприна, А.Ф. Лобова, А.Ж. Овчинникова, Л.П. Печко, А.К. Шульженко – в педагогике) опирается на субъективное бытие младшего школьника, его природу, понимаемую как особый вид

реальности. Его цель сводится к тому, чтобы в процессе изучения музыкального произведения постепенно переходить от непосредственного восприятия и переживания музыкального произведения к его интерпретации и пониманию смысла. Основные положения данного подхода позволяют сформулировать ведущие принципы: гоминизации ( В.А. Разумный); онтологического единства ребёнка с музыкой и миром в целом; синтеза чувственного, рационального и интуитивного; диалога; полисубъектности; индивидуализации.

Личностно ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, Б.Б. Коссов, С.В. Кульневич, А.Б. Орлов, В.В. Сериков, С.Д. Смирнов, И.С. Якиманская) направлен на изучение личности как субъекта эстетического познания и предполагает организацию учебной деятельности с учётом мотивов, потребностей, вкусовых предпочтений и установок младшего школьника.

Основными для данного подхода являются: принципы самоактуализации, индивидуальности, субъектности, выбора, творчества и успеха, доверия и поддержки. Они ориентируют учителя на организацию учебной деятельности учащихся на уроках музыки с учётом их физиологических, возрастных, интеллектуальных, психологических особенностей и позволяют использовать разный уровень сложности при восприятии музыкального материала.

Культурологический подход (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Л.С. Выготский, Ю.М. Лотман, М.С. Каган) направлен на определение механизмов личностной культурной идентификации: творчества, диалога, рефлексии. Выделяется также духовно-нравственная составляющая музыкального образования детей в соответствии с культурной средой, взращивающей и поддерживающей личность. Компонентами культурологического подхода с учетом данных положений выступают разные типы отношений:

• к ребёнку как к субъекту жизни, способному к культурному самоизменению и саморазвитию;

• педагогу как посреднику между ребёнком и культурой, способному оказать помощь и поддержку младшим школьникам и ввести их в мир музыкальной культуры, и в индивидуальном самоопределении в мире музыкальных ценностей;

• образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество;

• культурному саморазвитию личности;

• школе как целостному культурно-образовательному пространству, в котором живут и воссоздаются музыкальные образцы совместной жизни детей и взрослых, происходят культурные события.

Основными принципами реализации данного подхода являются: 1) культуросообразности; 2) мультикультурности, то есть способности показать многообразие музыкальной культуры, раскрыть данный феномен как сложный процесс взаимодействия всех типов культур; 3) способности создать условия для формирования культурной толерантности ребёнка средствами музыкального искусства; 4) единства и гармонизации рационального и эмоционального факторов. Он опирается на положение о том, что постижение ребёнком широкого пласта культуры не может быть эффективным, если педагог обеспечивает преимущественно содержательно-смысловой контекст культурных ценностей.

Аксиологический (ценностный) подход (В.В. Бычков, М.С. Каган, М.К. Мамардашвили, А.А. Мелик-Пашаев) опирается на общепринятые ценности: любовь, уважение к ребёнку, честь, достоинство, о важности которых говорил В.А. Сухомлинский. Данный подход направлен на усвоение духовных, нравственных, эстетических идеалов общества через диалог ребёнка с музыкальным искусством. Музыка выступает как носитель ценностей, хранящий в себе идеалы Красоты, Добра, Гармонии. В работах Б.В. Асафьева, Ю.Б. Алиева, В.В. Медушевского, Б.Л. Яворского и других музыка предстаёт в контексте духовной культуры как выражение художественного отношения к миру, как источник ценностных ориентаций. К числу аксиологических принципов относятся: равноправие всех

философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей (при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей); равнозначность традиций и музыкального творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности открытия в настоящем и будущем; равенство людей, диалог. Реализация данных принципов позволяет искать оптимальные решения в музыкальном образовании детей.

Таким образом, аксиологический подход позволяет определить совокупность приоритетных ценностей в музыкальном развитии и саморазвитии личности в процессе формирования его коммуникативной компетенции.

Полихудожественный подход характеризуется взаимодействием разных искусств и видов художественной деятельности в процессе каждого музыкального занятия (художественные события) (Б.П. Юсов) [3]. Это не иллюстрация одного искусства другим, например, по настроению, характеру героя произведений, а нахождение вместе с детьми общих черт у разных видов искусства; понимание того, как отражается один и тот же мотив или сюжет в музыке и живописи; с помощью каких выразительных средств передаётся настроение в музыке, танце, поэзии, изображении. Он позволяет целенаправленно и планомерно воздействовать на ребёнка, влиять на другие виды его деятельности. В его основе лежит интеграция многих видов искусств, способствующих проявлению коммуникативной компетенции, в которой, по мнению Д.Б. Кабалевского, частные цели обучения становятся средствами развития музыкальной культуры личности [2]. Данный подход раскрывается в двух аспектах:

1) коммуникация осуществляется в музыкальном произведении с позиций: Я – ТЫ; Я – ОН; Я – ВЫ, образуя диалог младшего школьника с искусством.

С учетом анализа различных мнений и существующих точек зрения на определение понятия полихудожественного подхода были выявлены следующие принципы: а) полихудожественного развития, согласно которому младшие школьники могут успешно раскрыть свои способности в любом из видов искусства; б) взаимозаменяемости цвета, звука, пространства, движения и формы, поскольку они служат выражению общих чувственных качеств; в) учёта географических, исторических, культурогенных факторов осознания произведений искусства в едином потоке культуры; г) вариативности; д) креативности, т.е. организации творческой активности детей; е) непрерывности; ж) гуманности.

Следует принять во внимание, что в процессе реализации данных подходов наблюдается неравномерность музыкального развития детей в различные исторические и культурологические периоды (Б.П. Юсов) [3]. Возникает необходимость постоянной опоры педагога на детское художественное творчество, позволяющее раскрыть личность ребёнка в разнообразных формах и видах творческой деятельности. Этот процесс носит интегрированный характер, в основе которого лежит проникновение разных видов художественной деятельности на основе их дополнительности и взаимопомощи.

Полихудожественный подход предполагает форму приобщения младших школьников к музыкальному искусству, позволяющему им приобрести базовые представления и навыки из области каждого искусства.

Системно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков) является попыткой объединения системного (Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова и др.) и деятельностного, (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.) подходов. Его принципами являются: активность, непрерывность, то есть преемственность усвоения информации на всех этапах организации музыкального образования; целостности, связанного с формированием средствами музыкального искусства обобщённого системного представления о мире; психологической комфортности, т.е. создание в школе и на уроках музыки доброжелательной атмосферы, ориентированной на идеи «педагогики сотрудничества» и диалоговых форм общения; творчества.

В процессе организации учебного процесса на уроках происходит интеграция методологических подходов в рамках чётко выстроенной системы, в которой музыкальная деятельность, её критерии взаимосвязаны.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Методика обучения и воспитания младших школьников: учебник / С.П. Баранов, Л.И. Бурова, А. Ж. Овчинникова / Под ред. С.П. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 264 с.
2. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
3. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» / Б.П. Юсов. – М.: Компания-Спутник+, 2004. – 253 с.

***А.Е. Крикунов,***
доктор педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
Елец (Россия)

## ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ И ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВЫ В ПОСТРОЕНИИ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.*** Статья содержит общий очерк реконструкции гносеологических противоречий, определивших «гносеологическую» теорию обучения С.П. Баранова. Предполагается, что гносеологическое понимание обучения основано на представлении о возможности непосредственного использования основных положений марксистской теории перехода от абстрактного к конкретному при анализе взаимодействия ученика и учебного материала. Автор статьи указывает на различия в понимании познания между Г.В.Ф. Гегелем и К. Марксом и делает вывод о едином гуманистическом основании их теорий. Конкретизация термина «гуманизм» применительно к педагогической теории позволяет определить особые черты, характеризующие «гносеологическую» трактовку образования в целом. Она предполагает рассмотрение образования как процесса преобразования человека, связанного в своей деятельности с миром и упрочивающего эту связь в процессе обучения. Альтернативный вариант автор предлагает обозначить как онтологический.

***Ключевые слова:*** философия образования, теория образования, гносеология, онтология, гуманизм.

***A.E. Krikunov,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
BUNIN YELETS STATE UNIVERSITY,
Yelets (Russia)

## ONTOLOGICAL AND GNOSEOLOGICAL PERSPECTIVES IN CONSTRUCTING THE THEORY OF EDUCATION

***Abstract.*** The article considers a general outline of the reconstruction of gnoseological contradictions that determined S.P. Baranov's "gnoseological" learning theory. It is assumed that the gnoseological understanding of learning is based on the idea of the possibility to immediately use basic theses of Marxist theory of the transition from the abstract to the concrete when analyzing the interaction of a student and educational material. The author of the article points out differences in understanding cognition by G.W.F. Hegel and K. Marx, and draws a conclusion that their theories have a common humanistic basis. The specification of the term "humanism" in relation to the pedagogical theory makes it possible to determine specific features that characterize the "gnoseological" interpretation of education as a whole. It considers education as a process of a person's change, connected in their activity with the world and strengthening this connection in the process of learning. The author proposes to designate the alternative version as ontological.

**Keywords:** philosophy of education, theory of education, gnoseology, ontology, humanism.

Демонстрируемый в самых разнообразных сферах современной социально-гуманитарной науки паттерн, состоящий в настойчивом именовании наиболее высокого уровня методологии «философским», если и имеет какой-либо реальный смысл, то в стремлении называть «философскими» попытки построить обобщающую модель для разнообразных, далеко не всегда схожих между собой частных теорий. Рассуждая об этом в гегелевско-марксистском контексте, определённом темой настоящей конференции, можно

было бы сказать, что таким образом используемая философия даёт возможность замкнуть «круг» методологии. В своём первичном полуосознанном виде она выступает основанием для выбора конкретных стратегий исследования, тогда как в наиболее развитом она же представляет собой обобщение, отвлекаемое от результатов собственно научного поиска. Эта идеальная модель, воспроизводимая бесчисленными учебниками, обыкновенно не имеет в них продолжения и едва ли соотносится с реальной действительностью научного познания. Её значение скорее состоит в демонстрации самоценности кругового движения, которое продолжает оставаться востребованным даже там, где конфликт парадигм мог бы поставить под сомнение предполагаемое моделью единство.

На этом фоне педагогика представляет собой счастливое исключение. Именно в педагогике, причём понимая последнюю в исключительно широких рамках и используя термин в совокупном значении, относимом также и к *philosophy of education*, или, допустим, *Erziehungswissenschaft*, единство базовых оснований просматривается наиболее явно. Можно было бы даже говорить о единстве парадигмы, что, разумеется, было бы равнозначно утверждению Т. Куна о возможном отсутствии парадигм в гуманитарных науках. Иными словами, в их основании, как кажется, не лежит никакая, пусть даже забытая современными историками науки, научная революция.

Наиболее характерным проявлением такой ситуации можно считать совпадение обыденного языка, на котором мы формулируем высказывания, касающиеся образования, и его научно-педагогического эквивалента. У нас практически нет возможности избежать традиционной лексики, заданной проблемным полем образования, ни в случае бытового разговора, ни в случае серьёзной научной дискуссии. В обоих вариантах ключевые метафоры окажутся одинаковыми, а язык не будет различаться. В его основе лежит представление о том, что образование определённым образом формирует человека и делает его поведение предсказуемым. При этом, вопреки возможностям, открываемым языком, мы всегда понимаем «образование» исключительно в антропологическом ключе, никогда не смешивая этот процесс с образованием чего-либо иного в материальном или идеальном мире. Увидеть в этой ситуации возможность построения иной парадигмы означает, прежде всего, определить пути к построению нового языка, а следовательно, определить основания уже существующего. Выяснить, можем ли мы утверждать, что «революция» все же каким то образом опознаётся если не в истории эмпирического опыта, который составлял существо педагогической практики на протяжении тысяч лет, то в истории теоретической рефлексии, демонстрируемой нам философией.

Для иллюстрации ситуации работы С.П. Баранова подходят не меньше, чем работы, пожалуй, наиболее значимого советского философа-теоретика педагогики – Э.В. Ильенкова, при всей очевидной несравнимости их значения. Философская позиция первого относительно проста, что как раз и позволяет не уходить слишком далёко от того повседневного языка, который ложится в основу наших суждений об образовании. Очевидным образом для С.П. Баранова речь идет о том, чтобы установить возможность непосредственного использования при анализе обучения общих основ марксистской теории познания, которая редуцируется им до ключевых положений «теории отражения».

Квалифицируя свой подход к пониманию обучения как «гносеологический», С.П. Баранов утверждает простую мысль о недопустимости противопоставления процессов обучения и научного познания на основании одной лишь невозможности прийти в процессе обучения к действительно новому знанию. Он предлагает определять обучение не на основании различия деятельности ученика и учёного, а на основании прямого сопоставления обучения с познавательной деятельностью человека в целом [1, с. 23]. Отсюда и ключевые видовые характеристики обучения – искусственная организация, усвоение уже открытых закономерностей, ускорение познания – не так важны, как общее утверждение об обоснованности перенесения на процесс обучения философских характеристик познания. Например, рассуждая об ускорении процесса познания, мы в неявном виде предполагаем совпадение внутренней структуры обучения с внутренней структурой познавательной

деятельности. Точнее, мы можем представить указанное совпадение как момент в определённым образом выстроенной теории. Для самого Маркса это означало, что процесс познания закономерностей экономической деятельности, представленных позднее в «Капитале», не находился в противоречии с логикой изложения в самом «Капитале». Противоречие, позволяющее вообще поставить вопрос о совпадении или несовпадении логических схем, вызвано различной организацией научного поиска, с одной стороны, и последующего изложения его результатов, с другой, а ни как не различием их внутренней структуры, которая в любом случае остаётся исключительно диалектической.

Итак, деятельность обучения оказывается частью познавательной деятельности. Находя у С.П. Баранова описание её структуры, мы видим перечень «ступеней», связывающих в едином движении абстрактное и конкретное: накопление чувственных данных; переход от конкретного к абстрактному; развитие абстрактной мысли; движение от абстрактного к конкретному; само конкретное. Дальнейшее обсуждение этой структуры предполагает обращение к примерам из начальной школы и рассуждениям относительно её использования в непосредственном учебном процессе. Мы же, напротив, попробуем продемонстрировать, какая именно философская дискуссия отразилась в этих собственно педагогических рассуждениях.

Имея дело с движением «от абстрактного к конкретному» или «от конкретного к абстрактному», мы оказываемся внутри системы противоречий, по сути репрезентирующих заочную дискуссию Гегеля и Маркса, продолжением которой, в определённой мере, являлась и «советская» философия.

В обоих случаях речь идёт о том, чтобы понять конкретное несколько иначе, чем это предполагалось предшествующей традицией. Напомним, что исходно термин «конкретное» использовался для указания на временный характер вещи в её противопоставлении совершенному идеальному бытию. Соответственно, любое познавательное движение, если оно имело конкретное в своем основании, состояло в переходе от конкретных предметов к абстрактным понятиям. Если же предположить, что исходное конкретное представляет собой не второстепенный, а основной предмет познания именно в силу своей внутренней структурированности и многообразия элементов, то окажется, что абстрактное как таковое не обеспечивает его полноценного познания. Таким образом, к переходу от конкретного к абстрактному, то есть от предмета к понятию, мы должны будем добавить переход от абстрактного к конкретному, то есть от понятия к предмету. Начатое с конкретного движение будет замкнуто в круг, а тождество достигнуто. Нам останется только указать на то, что же именно мы полагаем во всех этих случаях под конкретным. То есть, с чего начинается и чем завершается круг познания.

Позиции Гегеля и Маркса здесь противоположны. Гегель считал основанием любого движения дух (*Geist*), который в процессе образования (*Bildung*) приходит к самопознанию. На пути самопознания он отчуждает своё содержание, впоследствии снимая различие с создаваемой предметностью. Исключительно дух остаётся субъектом на протяжении истории. Все его предметные отражения не развиваются сами по себе и воплощают лишь отдельные – абстрактные – стороны духа. Напротив, понятие «конкретное» может быть в точном смысле использовано только по отношению к воле и сознанию, которые характеризуются имманентно присущим развитием, целостностью и завершенностью. Восхождение от абстрактного к конкретному – это восхождение не к конкретности вещи, а к конкретности духа. Но поскольку цель эта достигается только в конце истории, то, пока завершение не достигнуто, каждый отдельный человек повторяет уже пройденный человечеством путь в форме, известной нам как «образование», которое теперь уже понимается в предельно узком смысле «обучения» или, допустим, «воспитания». Большая по сравнению с историей скорость процесса образования отдельного индивида обусловлена не особой организацией, а самой возможностью представить итоги исторического процесса вне его непосредственной исторической формы. То есть «школьное» образование полностью сохраняет всю ту же логику отчуждения/снятия, но имеет

дело с совершенно иной предметностью – специальным образом отобранной для решения задач обучения и воспитания.

Маркс предпочитал смотреть на проблему под иным углом зрения. Исходным моментом диалектики познания для него становится не дух, а предметность как единственно существующая реальность, все определения которой выступают в качестве продуктов ее собственного развития. Именно предметность выступает в качестве конкретного, подлинная конкретность которого, хотя и существует исходно, аналогично конкретности гегелевского духа, опознается человеком лишь в процессе познания. Конкретное знание о предмете возможно получить именно потому, что он выступает в качестве самостоятельной целостности, законы функционирования которой раскрываются в познании. Другое дело, что процесс познания сложен и не всегда идет прямым путём от знания к незнанию. В своем завершении он может требовать переработки для соответствия диалектике существования самого предмета. За пределами этой задачи способ научного познания и способ изложения его результатов не отличаются. Как замечал Э.В. Ильенков относительно текста самого Маркса, «"способ изложения" материала в "Капитале" есть не что иное, как "исправленный" способ его исследования» [2, с. 122]. Это «исправление» и обеспечивает ускорение процесса познания, которое характерно для знакомого нам обучения. Результатом познавательной деятельности становится «отражение» предметности в сознании, раскрытие в нём истины предметного мира.

Таким образом, при всём различии двух представленных путей, существом каждого из них становится постепенное достижение тождества. Но если для Гегеля образование есть процесс восстановления тождества человека с самим собой, то для Маркса это процесс достижения тождества с миром. В обоих случаях переход от знания к незнанию заранее предполагает существование предмета познания, наделённого характеристиками, раскрывающимися в познании и определяющими его направление. При этом сам процесс познания разворачивается в сознании человека, свойства которого он создаёт. Гносеологическая направленность теорий как раз и находит своё выражение в истолковании человека в качестве функции, по отношению к которой переменной выступает противополагаемый ей в качестве задачи или в качестве самостоятельно существующей реальности мир конкретного. То, что в роли конкретного у Гегеля выступает дух, а у Маркса предметность как таковая, не меняет этого концептуального соотношения. Именно оно и позволяет назвать обе концепции «гуманистическими», что и делалось неоднократно самыми различными комментаторами.

Термин «гуманизм» чаще всего понимается как обозначение мировосприятия, характеризуемого подчёркнуто аксиологически. Например, о нём можно говорить как о принципе мировоззрения, «в основе которого лежит признание безграничности возможностей человека и его способности к самосовершенствованию» [3, с. 60]. Тем не менее, мы можем увидеть в гуманизме, всегда имеющем пантеистические основания, конструкцию, манифестирующую связность мира и человека, в которой центральное место человека также означает и его зависимость от окружающей предметной среды. Познание мира всегда оказывается и познанием, конструированием самого себя. Обратно, создание человека является прямым следствием познавательных процессов, всегда имеющих подчёркнуто педагогический смысл. Гносеологический подход в целом можно определить как исторически связанное с гуманизмом прочтение процессов обучения и образования как преобразующих человека, связанного в своей деятельности с миром и упрочивающего эту связь в процессе познания. Разумеется, мы при этом имеем в виду, что ключевым отношением для гносеологии остаётся отношение субъекта и объекта и оставляем за пределами рассмотрения возможные перспективы отношения объект–знание, обычно связываемого с эпистемологической проблематикой.

Альтернативный вариант мог бы актуализировать заложенную в термине *образование* возможность использовать его применительно к созданию мира, различие с которым в процессе взаимодействия не исчерпывается, а накапливается, становится различаемым фатом.

Мы ни в коем случае не утверждаем, что гносеологическая и онтологическая позиции в понимании образования могут быть разделены или хотя бы опознаны в качестве двух чётко различающихся моделей концептуализации этого феномена. В этом отношении теории рассмотренных нами авторов представляют собой почти идеальный пример невозможности и ненужности выделения в опыте философствования четко ограниченных сегментов, которые можно было бы рассмотреть в их изолированном состоянии. Скорее, в разговоре о гносеологических и онтологических основаниях теории образования происходит различение двух путей построения языка философии образования, каждый из которых потенциально тяготеет к определённому прочтению отношения человека к миру образования. Использование инструментария гносеологии, с её опытом преодоления границ между личностью и миром, создало имеющийся сегодня терминологический аппарат педагогического дискурса. То есть терминологию, при использовании которой мы представляем процесс образования как осуществляющейся внутри самой личности, возможность совершенствования которой становится залогом его успешности. Напротив, онтологическая центрация, теперь уже не более чем потенциально, позволяет представить образование как процесс создания и сохранения мира, по отношению к которому задачей человека становится достижение различия.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
2. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса / Э.В. Ильенков. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1960. – 287 с.
3. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

***Н.В. Кузовлева,***
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры ТП и П
Липецкого филиала РАНХ и ГС,
директор МАОУ «СШ №12, Елец (Россия)
***А.А. Самойлова,***
уч-ся НОУ гимназия «Альтернатива» , Елец
член Детского общественного совета
по правам ребёнка в Липецкой области (Россия)

## СТАНОВЛЕНИЕ ПРАВОВЫХ ОСНОВ ЦИФРОВОЙ ШКОЛЫ В РФ

***Аннотация:*** В статье рассмотрены вопросы становления нормативно-правовой базы Цифровой школы.
***Ключевые слова*:** цифровая школа, законодательная база, педагоги, обучаемые, информационно-образовательная среда.

***N.V. Kuzovleva,***
*professor* the Russian Presidential Academy
of National Economy
and Public Administration (Lipetsk branch),
Director MBOU "school №12 of Yelets"
***Samoilova Anna,***
pupil the school "Alternative" of Yelets,
member Children's public Council
on the rights of the child in
the Lipetsk region

## FORMATION OF THE LEGAL BASIS OF DIGITAL SCHOOL IN RUSSIA

***Abstract*.:** the article deals with the formation of the legal framework of the Digital school.
***Keywords*:** digital school, legal framework, teachers, students, information and educational environment.

Вопрос о цифровизации образования возникает давно, с момента появления термина электронное обучение. Родоначальниками подобного проекта явились в РФ А.А. Андреев, С.А. Полат, В.И Солдаткин и многие другие, заложившие основы для современной Цифровой школы, под которой сегодня понимается альтернативная классической

образовательной траектории схема подачи нового учебного материала средствами ИКТ. Обучение в такой школе строится на основе комплексного подхода как программных, так и аппаратных методов. Интересен тот факт, что первая программа по цифровым школам была представлена компанией «Полимедиа» в 2007 году и была одобрена министром образования и науки РФ А.А. Фурсенко. После этого цифровыми школами заинтересовался губернатор Вологодской области и, как следствие этого, была принята областная программа развития по созданию восемнадцати цифровых школ. Этот опыт затем перенял Санкт-Петербург и Кемеровская область и остальные субъекты образовательного пространства РФ [1, 3]. Таким образом, сегодня создание цифровых школ – приоритетная задача Министерства просвещения РФ. Так, например, 29 июня 2018 года Министр просвещения РФ О.Ю. Васильева обозначила своё видение российской цифровой школа (РЭШ). Она отметила следующее [1]:

- безопасность будет контролироваться через систему видеоидентификации по лицу, которая не пропустит в школу посторонних;
- в «цифровой» части библиотеки в компьютерах будет всё собрано в «цифре», но «обязательно будут бумажные книги, которые можно подержать в руках, полистать, посмотреть, почитать»;
- в столовой оплата питания будет проходить по картам, средства на которых пополняются родителями; в административной части школы все процессы: школьные журналы, ученические дневники, делопроизводство, бухгалтерия полностью перейдут в электронный формат;
- в классах цифровую школу дополнит мультимедийное сопровождение.

Акцент в своём выступлении Ольга Юрьевна также сделала и на том, что в настоящее время в рамках проекта «Российская электронная школа» (РЭШ) завершается создание портала, адресованного учителям, родителям и ученикам. Контент портала – учебно-методический, образовательный, культурный – охватывает все школьные предметы. На портал «закачены» почти все виртуальные музеи, которые есть у нас в стране.

Таким образом, можно сделать вывод, что «Российская электронная школа» сегодня – это информационно-образовательная среда, основанная на интегрирующей деятельности педагога, ученика и родителей, позволяющая каждому пользователю получить равный доступ к качественному общему образованию независимо от социокультурных условий на основе опыта полного школьного курса уроков лучших педагогов страны. Наша цивилизация требует адаптации современной системы обучения и воспитания школьников к новой реальности, воспитания так называемых «просвещенных пользователей», которые будут выстраивать свои образовательные траектории на основе системного подхода в открытой информационной образовательной среде через организацию учебно-исследовательского процесса. Необходимо формировать у обучающихся современной школы компетенции современной образовательной парадигмы, такие как самостоятельность, культура умственного труда, креативность, критическое мышление, коммуникативность и др. [3,4].

Поэтому проект «Цифровая школа» соответствует основным мероприятиям Федеральной целевой программы развития образования, а также современными мировыми тенденциями в образовательной среде, которая существует уже сегодня в социуме, хранится и обрабатывается с помощью цифровых информационных систем и облачных технологий. Мир знаний становится «цифровым».

Отметим, что данный образовательный проект РЭШ реализуется в соответствии с поручением Президента Российской Федерации В.В. Путина о создании открытого информационно-образовательного портала в сети Интернет, содействующего реализации образовательных программ начального, основного и среднего общего образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Ведомственная целевая программа «Российская электронная школа» на 2016-2018 годы была утверждена Минобрнауки России в 2016 году. В настоящий момент РЭШ прошла апробацию. Портал Российской электронной школы начал свою работу с

20 декабря 2017 года. Нормативно-правовой базой для реализации рассматриваемого проекта служат следующие документы:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 июня 2016 года N 698 «Об утверждении ведомственной целевой программы «Российская электронная школа» на 2016-2018 годы»
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 2 ноября 2016 № 1371 «Об апробации информационно-образовательного портала «Российская электронная школа»
3. Локальные акты образовательных организаций.

Таким образом, актуальность рассматриваемой нами проблемы заключается в соответствии с запросами при переходе от индустриального общества к информационному социуму на основе конкретной законодательной базы, которая в настоящий момент находится в стадии разработки.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. Электронный ресурс. – URL: https://lenschrazvilka.edumsko.ru
2. Электронный ресурс. – URL: https://multiurok.ru/blog
3. Электронный ресурс. – URL: https://минобрнауки.рф/новости
4. Электронный ресурс. – URL: http://resh.edu.ru/



***В.А. Мальцева,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
Елец (Россия)


## ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ


***Аннотация.*** Гносеология выступает основой, задающей ценностные ориентации дизайна как отрасли науки и техники и явления художественной культуры. Современная гносеология дизайна опирается на данные технической эстетики и специальных наук о знании и познании, взаимодействует с ними, стимулируется рассматриваемой в них проблематикой, не теряя в то же время своей специфики. Творческий процесс – чрезвычайно сложное, порой необъяснимое явление, но его можно подвергнуть анализу и проследить, как работает фантазия мастера на заданную тему, и каким образом достигается результат. Основная задача – согласование внешней формы проектируемого изделия с его внутренней структурой, а через нее и с основными функциями, то есть создание эстетически совершенного изделия.



***Ключевые слова:*** теория дизайна, дизайн-проектирование, символика искусства, художественный образ.



***V.A.Maltseva,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
BUNIN YELETS STATE UNIVERSITY,
Yelets (Russia)


## GNOSOCOLOGICAL ASPECT OF DESIGN


***Abstract.*** *Gnoseology is the basis that sets the value orientations of design, how to grow science and technology and the phenomenon of artistic culture. Modern gnoseology of design is based on the data of technical aesthetics and the special sciences of knowledge and knowledge, interacts with them, is stimulated by the problems addressed in them, without losing its specificity at the same time. The creative process is extremely complex, sometimes inexplicable phenomenon, but it can be analyzed and traced how the master's fantasy works on a given topic, and how the result is achieved. The main task is the coordination of the external form of the designed product with its internal structure, and through it with the main functions, that is, the creation of an aesthetically perfect product.*



***Keywords: theory of design, design, art symbolism, artistic image.***


Гносеология исследует сущность познавательно-исследовательского отношения личности к окружающему миру, его отправные и всеобщие основания, рассматривая их в контексте человеческого бытия. В развитии дизайна гносеология играла важную роль, поскольку обосновывала и оценивала различные определения природы, общества и человека, нормы и критерии эстетического освоения мира. Поскольку познание традиционно считается одним из значимых компонентов деятельности человека, а познавательная деятельность высоко ценится в мировой культуре, гносеология выступает основой, задающей ценностные ориентации дизайна как отрасли науки и техники и явления художественной культуры.

Современная гносеология дизайна опирается на данные технической эстетики и специальных наук о знании и познании, взаимодействует с ними, стимулируется рассматриваемой в них проблематикой, не теряя в то же время своей специфики [1].

Гносеология дизайна – результат обобщения его теории и истории развития.

Один из аспектов познавательных возможностей дизайн-проектирования – установление отношений реального мира и художественного образа.

Проблемы отношения искусства дизайна и действительности являются фундаментальными проблемами для понимания природы и специфики художественной выразительности образов, поскольку окружающий мир выступает важнейшим образным источником дизайна.

Рис.1. Минерал. Трансформация источника творчества

Природные формы (минералы, элементы ландшафта, флора, фауна, антропометрия и др.) являются традиционным источником проектов современных дизайнеров. Вместе с тем создаваемый дизайнером художественный образ не является точной копией реальности. Процесс смыслообразования в дизайне чрезвычайно сложен, незначительные преобразования предметного мира окружающей действительности в дизайн-проектировании способны резко изменять символику создаваемого образа. Элементарные приемы построения композиции, создание определенного ритма, использование контрастов, нюансов, акцента способны серьезно трансформировать знакомую картину мира (рис. 1).

Если предметам и образам реального мира всегда приписывается безусловность и чувственная реальность, то их художественное переосмысление и преобразование в дизайне воспринимается как нечто условное, созданное человеческой культурой. Граница между символикой реальных и художественных явлений в дизайне всегда была достаточно иллюзорной из-за присутствия скрытого содержания, невыразимых смыслов и метафоричности в единстве художественного целого.

Часто сам дизайнер не в состоянии объяснить рождение образа, конечно, помогает талант и интуиция, умение уловить идеи и реализовать их в определенной стилистике. Одни мастера быстро находят свой индивидуальный стиль и следуют ему всю жизнь, как, например, Кристиан Диор, Габриэль Шанель, Ив Сен-Лоран, или подобно Пьеру Кардену переходят от одного стиля к другому. Судьба других – постоянный эксперимент, так работают Йоджи Ямамото, Дольче и Габбана.

Творческий процесс – чрезвычайно сложное, порой необъяснимое явление, но его можно подвергнуть структурному анализу. В дизайне главное проследить, как работает фантазия мастера на заданную тему, и каким образом достигается результат.

Под влиянием окружающей действительности у дизайнера возникает некоторая идея, которая конкретно или обобщенно воплощается в художественный образ. Образ идеи трансформируется в форму, которая должна отвечать замыслу.

Развитие ассоциативного мышления дизайнера проявляется в преобразовании предметных, абстрактных и психологических ассоциаций в графические поиски решений объекта. Способность дизайнера к такому мышлению является основой творчества, так как любое произведение искусства – это результат ассоциативных представлений о воссоздаваемых предметах и явлениях реального мира. Дизайнер из реальной жизни может взять все, что каким-то образом можно трансформировать, преобразовывать в проектной деятельности: мотив, фрагмент или источник целиком. Ассоциации могут быть любые: предметные, абстрактные, психологические, ирреальные. Решая определенную задачу, дизайнер всегда стоит перед проблемой выбора средств, способных наиболее полно и точно выразить его идею. Процесс творчества связан не только с эмоциональным чувством, но и со способностью человека к познанию.

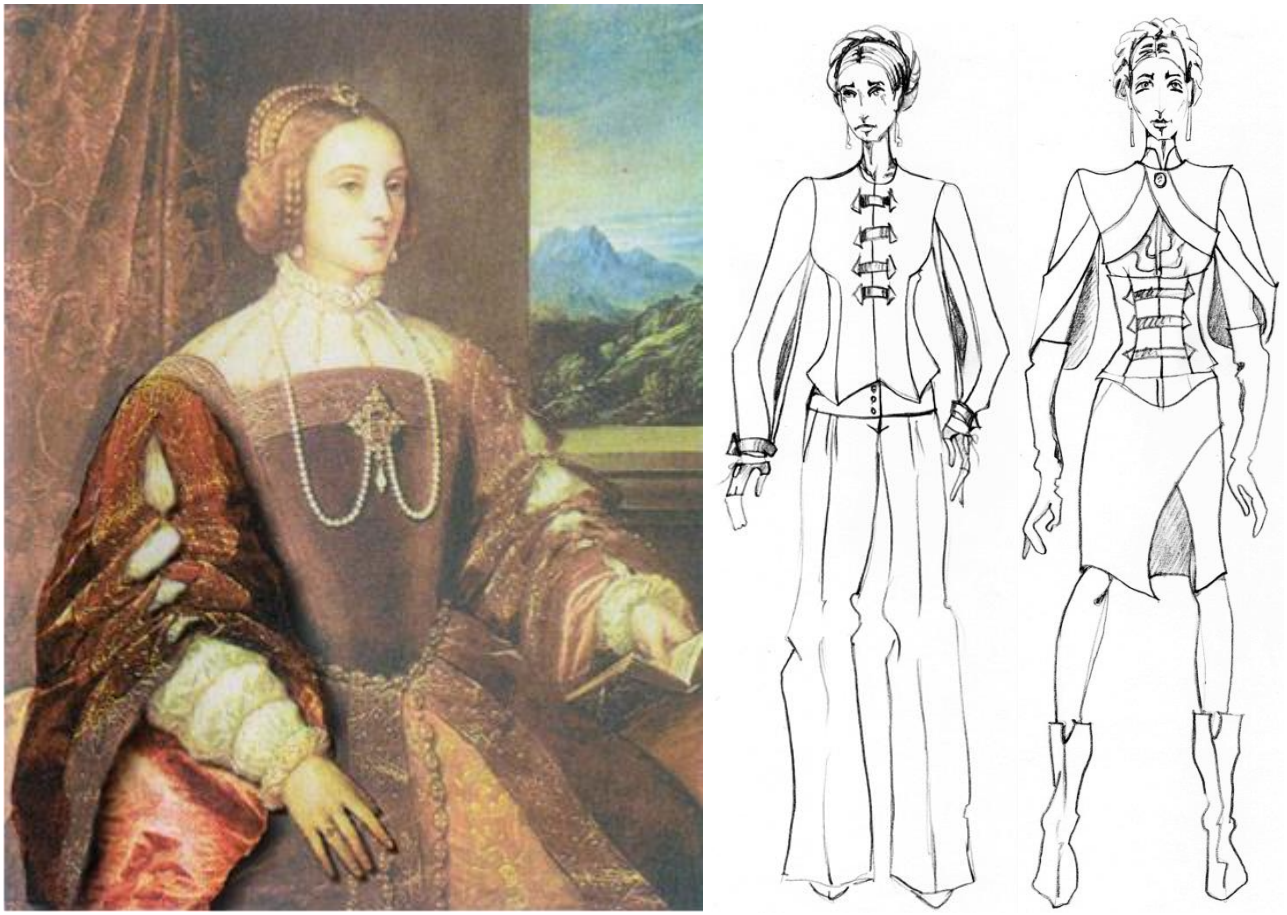


Рис. 2. Источник дизайн проекта – фрагмент исторического костюма

Процесс творчества при моделировании новых дизайн-форм состоит в постоянном поиске красоты в линии, в материале, или в цвете предметов окружающего мира, а также в осмыслении первоначальных впечатлений и преобразовании их в оригинальные модели одежды и коллекции [2]. При тщательном изучении источника выделяется определенный признак источника творчества, опираясь на который, мастер создает эскизы. Каждый источник творчества обладает только ему присущими признаками, которые могут натолкнуть дизайнера на создание оригинальной идеи.

Любая эпоха имеет определенный, предметно-чувственный облик, свидетельствующий о типе ее восприятия и мироощущения [1]. Доминирующий мировоззренческий контекст эпохи актуализирует такие типы творчества, которые отвечают

духу данного социума. Поэтому так актуальны сегодня проблемы дизайна, так как именно данный вид проектного творчества на стыке техники и искусства выражает две полярные тенденции: выражения идеального положения человека в мире или воплощения художественными средствами формы присутствия человека в мире.

Это позволяет заключить, что любые жизненные ситуации так или иначе сопровождает вещественно-предметный, чувственно-звуковой компонент, рождающий явления обыденного символизма: тот или иной предмет напоминает о каком-либо событии, хранится в индивидуальной или коллективной памяти как символ, который рождает определенные ассоциации.

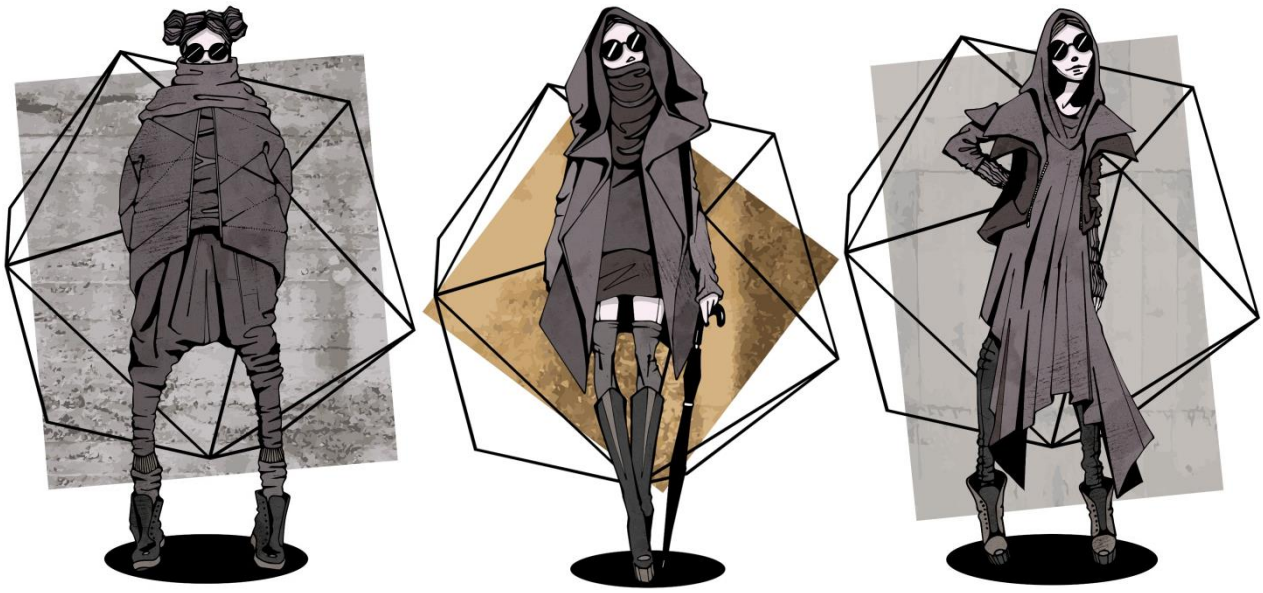


Рис. 3. Проявление ассоциативности в работе с источником творчества

Основная задача дизайн-проектирования – согласование внешней формы проектируемого изделия с его внутренней структурой, а через нее и с основными функциями, то есть создание эстетически совершенного изделия [3]. Воплощение зрительных образов в материальный предмет – один из способов достижения результата, а умение передовыми средствами техники и искусства выразить свою мысль – одна из главных задач развития творческого мышления и профессионального мастерства дизайнера XXI века.

Таким образом, гносеологический аспект является неотъемлемой составляющей выполнения дизайн-проекта.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Кривцун О. А. Эстетика / О. А. Кривцун. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 549 с.
2. Розенсон И.А. Основы теории дизайна: учебник для вузов / И. А. Розенсон. – СПб. : Питер, 2010. – 200 с.
3. Рунге В.Ф. Основы теории и методологии дизайна / В.Ф. Рунге, В.В. Сеньковский. – М.: МЗ-Пресс, 2003. – 252 с.

***Л.П. Печко,***
ведущий сотрудник, доктор философских наук, профессор,
Институт художественного образования и культурологии РАО,
Москва (Россия)

# ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОБРАЗА РЕАЛЬНОСТИ В КУЛЬТУРЕ И ИСКУССТВЕ

***Аннотация***. В статье затрагиваются вопросы осмысления образа реальности в культуре и искусстве, описываются точки зрения на понимание образа М.М. Бахтина, А.И. Бурова, В.И. Даля, определяется различие между повседневными психофизическими образами восприятия, представлений или памяти и образами искусства. Статья предназначена для преподавателей, студентов и аспирантов.

***Ключевые слова:*** гносеологическое обоснование образа, реальность, искусство, культура.

***L.P. Pechko,***
doctor of philosophical Sciences, Professor,
Institute for art education and culture RAO,
Moscow (Russia)

# IMAGE RATIONALE GNOSIOLOGICAL REALITY INTO

***Abstract*** ART And Culture. In the article raises issues of reflection image of reality in culture and the arts, describes the point of view of image understanding M.m. Bakhtin, a. Burova, v. Dahl, defines the difference between routine psychophysical perception, images views or memory and art images. This article is intended for teachers, students and postgraduates.

***Keywords:*** gnosiological justification image, reality, art, culture.

В культуроориентированном и художественно-эстетическом образовании и воспитании наиболее значим термин «образ», такие его модификации как эстетический, художественный, творческий, подражательный и др. Обращение к теоретическим интерпретациям этих понятий в русле развивающейся научной области «педагогика искусства», её основы – педагогической антропологии, а также к эстетическим концепциям, рождавшимся в контексте психолого-педагогического подхода к искусству (С.П. Баранов М.М. Бахтин, А.И. Буров, Л.С. Выготский и другие крупные учёные), позволяет выстроить общий контекст выявления генезиса этого блока сущностных понятий. Обращение к образу, по мнению С.П. Баранова, «происходит на всех этапах познания и, следовательно, на всех звеньях…в познавательную деятельность включается чувственный опыт» [1, с. 71]

Обратимся к гносеологическому содержанию этого понятия и историческому контексту его существования в отечественной языковой культуре, чтобы выявить слитность в феномене и понятии образа материально выраженных и сущностно-закономерных гносеологических компонентов, поскольку он возникает как результат контакта человека и объекта, запечатленный в человеческом сознании, подсознании и познании, в целом.

Реальная действительность как природная, так и социокультурная, фиксируется в нашей психике в виде сигналов – следов впечатлений об окружающем, которые для нас существуют в виде образов восприятия и памяти. Их воспроизведение, носящее не актуальный, а отсроченный характер, сохраняет лишь некоторые особенности, черты образов. В воображаемых ситуациях, в представлениях того, что не было в нашем опыте, возникают новые сочетания признаков, различных качеств, «сплавов» образного материала, не имеющих абсолютно полных реальных аналогов. Эти образы – творческие продукты повседневной или целевой конструктивной работы воображения. Наиболее яркими и культурно-ценными признаны творческие образы, созданные в сфере науки, изобретательства и искусства, составляющие основу гуманитарного образования. Напоминание этих давно установленных истин позволяет далее перейти к логически связанному с такой преамбулой рассмотрению особенностей образной природы в культуре и в искусстве как своеобразного эстетического феномена. Исконная, неотменяемая специфическая особенность каждого объекта реальности, явления или предмета культуры и социокультурной жизни, а также произведения искусства – чувственно-материальная видимая или слышимая фактура, несущая образы и ментальное содержание, выражается в обработанной мастером художественно-образной форме. Но ее появлению предшествовала субъектная представленность эстетико-образных картин в

визуальном и слуховом воображении автора. По мысли М.М. Бахтина, в плане обычного восприятия и мышления действительность (в сопоставлении с искусством) «существенно эстетизирована», т.е. обладает внешними признаками, которые нами оцениваются как эстетические. Это обладающий визуальными, звуковыми, кинестезическими, осязательными, обонятельными признаками эстетический облик объекта в действительности и в восприятии человека, но «гибридный и неустойчивый» [3, с. 283-284]. Автор должен придать ему художественную форму, очищенную от примеси лишних элементов, творчески осмысленную и обладающую устойчивостью. В объективной реальности её материальные «эстетические образы» не во всём сохраняются, изменяются даже закономерные внешне-внутренние связи, признаки, обнаруживающие различия объектов и в неживой, и в несущей формы жизни природе. Присущие среде материальные характерные особенности фиксируются в нашем сознании как образы, обладающие эстетическими материальными свойствами, своеобразные и выразительные: а это – форма, цвет, размеры, пропорции, симметрия, световое отражение и т.п., которые характеризуют не только специфику вида и рода, но и индивидуальные черты, следы существования (А.И. Буров) [4, с. 31]. Но в картине реальности не присутствует мастер, который придавал бы её объектам, предметам – при всей закономерности, естественности и характерности их качеств – устойчивый, последовательно эстетически оформленный внешний облик (то есть отсутствует именно художественный контекст со смысловыми личными высказываниями автора). Поэтому случайное расположение в объектах сочетаний качеств и их взаимодействий эстетически «гибридно и неустойчиво». При этом включение активной деятельности людей во взаимодействие со средой в соответствии с их целями, волевыми и мотивационными устремлениями меняет внешний облик, эстетические признаки и состояние среды, как и стихийные, действующие в ней условия.

В искусстве именно творческой волей художника образы и воплощения объектов, процессов, с одной стороны, и духовного мира личностей, их чувств, поступков, с другой стороны, несут следы авторского отбора, обработки, пересоздания, переносов, превращения в художественные образы, в которые художник вкладывает некое духовное содержание, символический смысл.

Глубочайшую характеристику этого процесса дал Г.В.Ф. Гегель при обосновании сущности эстетики. В «Энциклопедии философских наук», в разделе «Философия духа» он тонко сформулировал природу актов духовного созидания художника: «Искусство для творимых им созерцаний нуждается не только в данном ему извне материале, куда относятся также и субъективые образы и представления, но для выражения духовного содержания оно нуждается и в данных природных формах по тому же значению, которое искусство должно предчувствовать и сознавать». При этом Гегель утверждает, что форма природы – это «характерная, полная смысла форма» [5, с. 422].

В этом и состоит принципиальное различие между повседневными психофизическими образами восприятия, представлений или памяти и образами искусства, его духовно-символического содержания и вместе с тем «характерной, полной смысла формы», природной по своей сути. Гегель полагал, что «символизация, осуществляемая воображением, состоит в том, что в чувственные явления, в образы оно вкладывает представления и мысли, отличные от их непосредственного смысла, но находящиеся с ним в отношении аналогии, и использует эти образы как выражение этого иного смысла», т.е. человеческого, и в особенности художественного [5, с. 156].

В сфере культуры эстетические и художественные образы сосуществуют как равнозначно ментальные производные, причём собственно эстетическое акцентирование отодвигается на задний план, часто скрывается за словом до момента появления необходимого контекста.

Между тем в языковой культуре и общении у всех этносов имеется много слов, открыто обозначающих эстетические качества, достоинства и недостатки каких-либо объектов. Например, в русской языковой культуре их достаточно много. Однако центральные понятия, принципиальные для характеристики чувственно-эстетической реальности и её сущности, не выражают её в прямом, очевидном значении. Лишь в

обобщённом виде, в облике и содержании слов при сопоставлении всего ряда компонентов одного корневого гнезда можно увидеть и выявить сущностные признаки и следы эстетических образов действительности, «гибридных и неустойчивых», но подмеченных как несущие характерные признаки, закономерно проявляющиеся в жизни.

Рассматривая образ реальности в субъективном аспекте мышления и переживаний человека, представим это понятие в русле российской ментальности и культурной традиции. Полагаем особенно интересным сопоставление понимания и развития понятий этимологического гнезда самого слова «образ». Его наиболее древняя часть – «раз» (в данном случае это корень, а в других словах это приставка) обозначала исконно значение «завершенного действия». Приводим основной состав родственных слов, образованных вокруг ядра «образ» в этом словаре: «Образ, образец, образование, образованность». Все они – согласно Далю – происходят от одного корня и приставки «об». Главное слово в этом семействе – глагол «ображать», корнем является многозначный компонент «раз», обозначающий завершенное действие: «Ображать, образить что или… образить (ображенный) – придавать чему образ, обделывать, выделывать вещь, образ чего из сырья» (то есть именно из природного материала – уточним этот контекст). Далее в пояснениях словаря появляется отчетливое эстетическое осмысление значения этого словесного ряда и усиливается символическое, переносное, духовное содержание: «Образить что… – отделать, обработать, придать должный, красивый вид, убрать, украсить…

Образовывать, образовать что… ображать – давать вид, образ, обтесывать или слагать, составляя нечто целое, отдельное… // устраивать, учреждать, основывать, создавать, сводя в одно целое… // совершать, улучшать духовно, просвещать, иногда придавать наружный лоск, приличное, светское обращенье, что и составляет разницу между просвещать и образовать».

В следующей группе слов этого ряда еще более углубляется теоретический аспект определения их содержания в идеальном представлении о духовной культуре и качествах человека (как сочетании внутреннего и внешнего в едином целом). И вместе с тем попутно отмечается обычное их присутствие в изображении человека, то есть очевидным образом в искусстве или в каком-либо бытовом изображении – снимке, образце: «Образованность – состояние образованного, просвещенье или внешний лоск. Образованный – сделанный, сложенный или составленный // изображенный // образованный человек, получивший образование, научившийся общим сведениям, познаниям. Образованный, научно развитой, воспитанный, приличный в обществе, знающий светские обычаи, первое – умственное образование, второе – внешнее». И здесь В.И. Даль утверждает, что нельзя найти понятие относительно педагогического, воспитательного процесса, ориентированного на нравственность: «для нравственного нет слова!». И ещё он помещает здесь важное, широкое по значению слово – «образователь», объединяющее в своем содержании материальное и духовное творчество человека.

Следующий комплекс значений, идущих от понятия «образ», – образец… вещь подлинная, истотная (истинная) или снимок с неё, точное подражание ей, вещь примерная, служащая мерилом для оценки ей подобных… Модель, израз, выкройка, лекало…». Эти слова характеризуют буквальное подобие, копии. Им отвечает, по мысли В.И. Даля, прилагательное «образцовый», но к искусству автор словаря его не применяет.

В.И. Даль, конечно, знал европейскую культуру, науку, эстетику, ведь он был сыном датского врача, трудившегося в России, и сам стал врачом, свободно владел немецким языком и вообще отличался языковым чутьем и литературными способностями, он был известен как автор прозаических произведений. В художественном творчестве скорее ему был близок другой ряд смысловых значений слов, идущих от того же ядра: «Образный – иноречивый, иносказательный, окольно выраженный. Образный – представляющий какой-либо внешний произведенный образ, вид, очертанье, являющийся в виде, во образе предмета.»… Образность – свойство всего образного, что представляется в виде какого-либо образа, внешности» [6].

Приведём далее достаточно узкое, сжатое определение образа у В.И. Даля, не учитывающее, однако, всё то многообразное содержание, которое в совокупности открывает весь ряд этих родственных слов: «Образ – вид, внешность, фигура, очертанье (в чертах или в плоскостях), подобие предмета, изображенье его…». Автор в этом определении не использовал потенциала содержания всего этого ряда.

Между тем именно значения, сочетающие внешние эстетические свойства образов произведений («произведенных» изображений предметов), воспринимаемых глазом – вид, внешность, фигура, очертанье, – и добавляемые к ним «образные» – иноречивые, иносказательные, окольно выраженные содержательные смыслы и определяли сущность эстетико-художественного выражения в искусстве, а также и процесс, названный В.И. Далем «образотворенье». В искусстве всё соединяется, и эстетические компоненты преобразуются в художественные, но сохраняют при этом свою «эстетическую сущность» в произведении (по мысли А.И. Бурова). Наблюдения показывают, что лексической семье, объединенной ядром «образ», тяготеют и слова, производные от глаголов с этим же корнем: выражать, поражать, заражать, изражать, изображать и др. И существенно, что в этой же связи формируются в исторической ретроспективе важнейшие критериально-эстетические признаки, характеризующие свойства объектов и явлений, становящиеся оценочными измерителями особости каждого предмета, соответствия в нём внутренних и внешних свойств как их выраженности, выразительности, выразчивости, что и позволяло безошибочно различать своеобразие каждого предмета. Таким образом, здесь выстраивались чрезвычайно важные для становления отечественного эстетического сознания: чувственно-эмоциональные и одновременно логически-познавательные, а в целом, ценностно-оценочные контексты, закреплявшиеся к тому же в вербальной, словесной форме.

Однако очевидно, что экскурс в глубину понятийного содержания семейства слов, связанных с понятием «образ», в контексте «Толкового словаря» В.И. Даля ещё нуждается в уточнении и продолжении анализа.

В этих целях приходится сделать необходимые сокращения из всего перечня родственных слов. При этом очевидно, что в фиксируемой В.И. Далем языковой семье её словесное понятийное содержание обнаруживает глубокие соотношения между субъективным феноменом психической сферы человека, внутренним результатом духовной жизни, его сознания и связью его с материальным бытием, с многообразной деятельностью, внешними явлениями и проявлениями сущностей объектов вовне. Исходная основа здесь – физические и одновременно рационально представленные в сознании действия по образцу (либо воображаемому, либо наличному) для его воспроизведения. Так, «ображение» представлено как обработка, отделка образца (образа) чего-либо из сырья, из материала; но далее возникает осмысление, уподобление деятельности физической идее духовной отделки, совершенствования, обработки человека, особенно духовной. Не столько для наружного лоска, а на самом деле ради внутреннего развития, расширения познаний и иносказаний. То есть, высшая цель – умственное образование и нравственное, причём первое – умственное, второе – внешнее (как бы оформляющее облик) и третье нравственное (для которого Даль не нашел слова; т.к. не выявил его в русском языке и литературе как философской, так и публицистической). Высвечены здесь также идеи образности и об/раз/ности, иносказательности как символичности, метафоричности [6].

Теперь обратимся от целостного понятия «образ» к значению его корня «раз», точно найденного и прокомментированного гениальным автором «Толкового словаря». Оно доминирует в глаголе «раз/ить» (с ударением на 2 слоге) – бить, ударять и поражать, что вполне логично следует из цепи значений. К этому глаголу тяготеют родственные слова – возразить, выразиться, изобразить, выразительный, разительный. Но далее раскрывается коллизия, обусловленная историей русского языка, она заключается в существовании звукового двойника этого глагола, или его омонимического близнеца, с другим значением и ударением на 1 слоге, а именно глагола «/ра/-зить», что означает: «представлять в видимом образе». Таким образом, иная цепь понятий переносного, метафорического смысла связана с этим словом при изменяющемся ударении, передающем переносное значение,

процессуальность характера «созидающего удара» с целью совершенствования предмета, а не уничтожения его. Вследствие подобного понимания, но невыявленности связи замысла и способа его реализации, возникает и закрепляется в данном словоупотреблении идея образотворческой функции рассматриваемого действия. «/Ра/зить» понимается как одновременно обработка материала и выражение в результате этого определенного намерения – предоставить восприятию других людей получившийся образ. Об этом свидетельствуют примеры, приводимые здесь Далем (изразить истукан, образить камень, невесту, избу), которые сохраняют ударение именно вторичного, родного для них глагола.

Наряду с этим сочетались и перемешивались в живом великорусском языке друг с другом однокоренные слова из двух рядов обособившихся друг от друга глаголов этого семейства. Автор их перечисляет: подражать, разительный (то же в переносном значении), выразительный, выразный, выразчивый, различать, различный, разный, воображать, воображаемый, вообразительный, заражать, заразительный. И ещё немало других слов и понятий с этим корнем. В конце статьи автор пишет: «Едва ли не должно принять два глагола: разить – ударить и /ра/зить – представлять в видимом образе; самое слово образ, затем образина, образовать, образить, выражать, суразный, суразица / сходство, подобие… указывает на этот корень» [5, с. 31]. Удивительные наблюдения Владимира Даля раскрывают историю понятий родственного корня – в сути содержания и в самой их истории запечатлены сложные отношения внутренних и внешних воздействий и взаимодействий, характерных для основных жизненных ситуаций человека: от нападения и защиты против физических агрессий (отражать, отражение очевидно относится к этому же контексту) до представления продукта обработки материала или в переносном смысле – человека, не только его наружного облика и поведения, а и духовного, умственного наполнения. И что еще для нас особенно существенно – это позволяет пронаблюдать и раскрыть сложную историю отпечатка в сознании воспринятого внешнего облика реального объекта и его превращения в обработанную человеком материально-духовным способом форму для передачи иного содержания (часто символического и метафорического), своей мысли и чувства другому человеку.

Поэтому понятие «образ» так тесно связано с духовными сторонами жизни и воспитания. Однако существенно отметить нечёткое отнесение этого понятия к искусству в период активной работы над словарем его автора, то есть в середине XIX века. Но всё же здесь можно выявить аспекты понятий художественно-эстетического содержания: выразительный, выражать, образить, изразить, образ, образность, образотворенье.

Между тем известно, что современник В.И. Даля, выдающийся критик и эстетик 40-х годов XIX века В.Г. Белинский, увлекаясь учением Гегеля, сформулировал в своих эссе идею «мышления в образах», где отчетливо ощущается слитность чувственно-эстетического и философского, сознательного компонентов в художественном творчестве. Этот подход сохранялся в отечественном искусствознании, эстетике, но в художественном образовании ещё не нашел необходимой опоры в развитии художественно-эстетического сознания личности.

В нашей стране в первой трети XX века развивались идеи образного отражения в искусстве, выразительности реальной жизни (С. Волконский, С. Эйзенштейн), но с усилением идеологического давления в 30-50-е годы доминировал принцип прямолинейного, реалистически-буквального отражения жизни в искусстве, что ограничивало творческое развитие мастеров искусства, понимание образной природы искусства в образовании. В последнее десятилетие XX века в изданиях словарно-энциклопедического характера значительно обогащается, восстанавливается понимание и раскрытие богатств чувственного и символического наполнения образов искусства, задачи выявления его творческой природы.

Художественный образ характеризует в «Новой философской энциклопедии» В.И. Толстых «как элемент, часть художественного произведения…; как способ бытия и воспроизведения особой художественной реальности, «царства видимости» (Ф. Шиллер), выступает в качестве «клеточки», «первоначала» искусства, вобравшего и кристаллизующего в себе все основные компоненты и особенности художественного творчества». Отмечается, что классическая эстетика выдвигает на первый план аспект «продуктивный, выразительно-

созидательный, связанный с творческой активностью художника» (В.И. Толстых). Образ – это уникальный способ и результат взаимодействия и разрешения противоречий между духовным и чувственным, идеальным и реальным началами [7, с. 129-130].

М.М. Бахтин особенно тесно связывает образную структуру произведения с центральным этическим событием его, сближает культурологическое, этическое и эстетическое понимание образа в искусстве. Вместе с тем, обращаясь к понятию образа как продукта символического воображения, следует его интерпретировать на ином уровне, чем обычный образ восприятия или памяти.

М.М. Бахтин смысловым центром произведения считает этико-эстетическое событие, «которое совершенно определённо и художественно однозначно, компоненты его мы можем назвать и образами, понимая под этим не зрительные представления, а оформленные моменты содержания… увидеть образ и в изобразительных искусствах нельзя: только глазами увидеть изображенного человека как человека – как этико-эстетическую ценность, выражение наружности и т.п., конечно, совершенно невозможно; вообще, чтобы что-то увидеть, что-то услышать, т.е. что-то предметно определённое или только ценностно-значимое, весомое, мало одних внешних чувств» [2; 3].

Эстетический компонент – назовём его пока образом – не есть ни понятие, ни слово, ни зрительное представление, а своеобразное эстетическое образование, осуществляемое в поэзии с помощью слова, в изобразительных искусствах – с помощью зрительно воспринимаемого материала, но нигде не совпадающее ни с материалом, ни с какой-либо материальной комбинацией [1, 308].

В статье (относящейся к 30 – 40-м гг., опубликованной лишь в 1974 г.) «К методологии гуманитарных наук» М.М. Бахтин определил соотношение образа и смысла в контексте произведения: «переход образа в символ придает ему смысловую глубину и смысловую перспективу. Диалектическое соотношение тождества и нетождества. Образ должен быть понят как то, что он есть и как то, что он обозначает». И далее в той же статье М.М. Бахтин раскрывает сущность смыслового содержания образа в контексте «Большого времени человечества» (мы представляем здесь это бахтинское понятие с заглавной буквы, в отличие от сдержанно-скромного авторского написания): «Взаимопонимание столетий и тысячелетий, народов, наций и культур обеспечивает сложное единство всего человечества, всех человеческих культур. Сложное единство человеческой культуры, сложное единство человеческой литературы. Всё это раскрывается только на уровне большого времени. Каждый образ нужно понять и оценить на уровне большого времени» (М.М. Бахтин) [3, 135].

Обращаясь к осмыслению феномена образности, необходимо представлять единое формосодержательное пространство произведения, где прежде всего можно выделить: 1) культурно-смысловое пространство общего контекста произведения (Большого времени – всей истории); конкретно-исторического времени; личностного времени автора и героя.

Культурно-смысловое пространство локальных художественных контекстов произведения как внутреннее образное пространство произведения при индивидуальном восприятии охватывается только частично (т.е. как культурно-смысловые пространства общего и локальных художественных контекстов произведения). Но в этом и состоит свободный диалог воспринимающего с автором произведения: чтобы понимать адекватно своим возможностям. Для одних на первом месте – сопереживаемые чувства персональных героев. Практически для всех воспринимающих – пружина раскручивания содержательной линии. Для любителей – значимы предметное и природное окружение, проясняющие смысловые контексты; для знатоков – средства и стилистика, оригинальность и мастерство автора. Однако для каждого существенны обращённые к людям нравственно-этические линии раскрытия всего содержания как выражения общеэстетических и социокультурных смыслов. Осуществление этих сложных репродуктивных и творческих процессов невозможно при освоении гуманитарного знания без включения воображения и образного мышления.

В качестве опор педагогики искусства выступают разработка позиций, с которых воспринимаются герой и автор, их «сооценка» (термин М.М. Бахтина). Это имеет место в

технологии современного художественного образования. Студенты или школьники в художественно-эстетическом профильном образовании приобщаются параллельно и к созерцанию произведения как целого, и к прикосновению, близкому авторскому, к образной структуре, к логике построения образно-содержательного комплекса. Это создает творческую нацеленность на постижение замысла автора, приближает к индивидуальному созерцанию, к накоплению «культурного капитала», творческого потенциала личности, а значит, к соучастию в культурном творчестве сегодняшнего старшеклассника и студента.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению / С.П. Баранов. – София: Prepress, 2012.– 168 с.
2. Бахтин М.М. К вопросам методологии словесного творчества / М.М. Бахтин // Собр. соч.: в 7 т. – М., 2012.
3. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Человек в мире слова. – М., 1995.
4. Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры. Методологические основы дискуссий в эстетике: монография / А.И. Буров. – М., 1975.
5. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: монография: в 4 т. / Г.В.Ф. Гегель. – М., 1969.
6. Даль В.И. Ображать… образованный… образ… / В.И. Даль // Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1978.
7. Толстых В.И. Образ художественный / В.И. Толстых // Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М., 2001.



***О.А. Рагимова ,***
доктор философских наук, доцент,
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Саратов (Россия)
***Т.А. Молодиченко,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Саратов (Россия)


## ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ


***Аннотация.*** В статье рассматриваются философские, медицинские, психологические (возрастно-психологические, психолого-педагогические, социально-психологические) и социологические аспекты гносеологической характеристики здоровья детей младшего школьного возраста.

Приведены примеры авторских исследований, проведённых по рассматриваемой проблематике в русле концепций социального здоровья (О.А. Рагимова) и социоакмеологического конструирования развития (Т.А. Молодиченко).



***Ключевые слова:*** гносеология, здоровье, социальное здоровье, младший школьный возраст.



***O.A. Ragimova,***
doctor of biological sciences, associate Professor,
Saratov national research state University named N. G. Chernyshevsky,
Saratov (Russia)
***T.A. Molodichenko ,***
candidate of pedagogical sciences, associate Professor,
Saratov national research state University named N. G. Chernyshevsky,
Saratov (Russia)


## GNOSEOLOGICAL FOUNDATIONS OF CHARACTERISTICS OF HEALTH OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE


***Abstract.*** In the article philosophical, medical, psychological (age-psychological, psychological-pedagogical, socio-psychological) and sociological aspects of the gnoseological characteristics of the health of children of primary school age are considered.

Some examples of author's studies on the issues under consideration in the context of the concepts of social health (O.A. Ragimova) and socio-environmental design of development (T.A. Molodichenko) are given.



***Keywords:*** gnoseology, health, social health, primary school age.


Демографическая проблема народонаселения в России актуальна, так как затянувшийся социально-экономический кризис оказывает существенное влияние на развитие молодого поколения, на его здоровье. Еще к 2000 году только 10% школьников

считались здоровыми, а остальные имели отклонения и хронические заболевания. Для младших школьников важна так называемая школьная зрелость, которая позволяет быстро адаптироваться к учебной деятельности, плодотворно учиться, комфортно чувствовать себя в школьном коллективе. Понятие школьной зрелости схватывает особенности биологического, психического и социального развития ребёнка на данном этапе онтогенеза. Гносеологической основой изучения здоровья младших школьников являются науки, в которых нашли отражение становление школьника, его сущности. Три составляющих сущности человека: биологическая, психическая и духовная отражают, на наш взгляд, развитие его здоровья в этих аспектах в определённых условиях окружающей среды. Согласно современным данным научные представления о младшем школьнике отражены в различных отраслях современного знания, что предстаёт перед нами в виде теоретических построений в своих теориях в жёстких формах законов и закономерностей – квинтэссенции знаний. Учитывая двоякий характер законов науки однозначно-динамический и многозначно-статистический, мы признаём наличие объективных законов во всех отраслях знаний: как естественнонаучных, так и социогуманитарных. Опираясь на эти представления при изучении здоровья младших школьников, авторы использовали следующие законы и закономерности развития здоровья ребёнка: данные биологии, антропологии, анатомии, физиологии и других наук о развитии ЦНС в информационном пространстве; закон развития родовых качеств человека в онтогенезе: сознания, труда, речи, коммуникаций; закон созревания конечного мозга как основы полноценного функционирования человеческой психики; закон критических периодов развития как взаимодействие внутренний и внешних возможностей.

Авторы учитывают представления известных психологов, педагогов, социологов о влиянии внешней среды на развитие ребёнка, что проявляется в законах – оптимального воздействия, определение компенсаторной опережающей функции функциональных систем; всестороннего развития личности; духовного развития ребёнка; творческого развития личности. Таким образом гносеологическим основанием изучения здоровья младших школьников становятся научные данные, их философское осмысление как в русле естествознания, так и социально-психологическом контексте, что отражает не только общие закономерности развития младших школьников, но и конкретные тенденции их изменений в современной жизни в регионах планеты.

В ряду социальных гносеологических проблем в настоящее время первостепенными являются проблемы взаимодействия субъекта с внешним миром; проблема формирования общественного и социального интеллекта, самоактуализация личности, в том числе в познавательной сфере; поиск истины, профилактика и выявление заблуждений в познавательной деятельности, а также намеренной лжи (проблема создания фейковой информации).

Изучением особенностей познания и решением этих проблем занимаются учёные и практики, работающие в разных научных направлениях: когнитивной психологии, логике, методологии научного познания, социологии познания, юриспруденции, социологии здоровья, социоакмеологии, информатике и других. Однако познавательное исследование в первую очередь является предметом философского рассмотрения, составляющего мировоззренчески-методологическую основу для исследований познавательной деятельности во многих областях научного анализа.

В данной статье будут рассмотрены гносеологические основы разных характеристик (философских, социально-психологических, психолого-педагогических и социологических) здоровья детей младшего школьного возраста.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена также особенностями исследуемой выборки младших школьников. Младший школьный возраст, кроме известных возрастных и психолого-педагогических характеристик (ведущая деятельность – учебная, формирование внутреннего плана действий, развитие рефлексии в полном её объёме, т.е. включающей не только эмоциональный, как ранее, но и конативный (волевой) и когнитивный (познавательный) компоненты, вхождение в учебно-воспитательный коллектив и др.), является первым возрастом, в котором сознательно, целенаправленно, системно-комплексно, по разным научным направлениям осуществляется, развивается и формируется

познавательная деятельность. Происходят эти процессы в сокрестии с другими видами деятельности: игровой, общением, трудовой, учебной. Обеспечивается взаимодействие видов деятельности организованными педагогами обучением, воспитанием, развитием и широким просвещением младших школьников.

В настоящее время процессы обучения, воспитания, развития и просвещения нацелены, прежде всего, на становление сознательного самообразования, т.е. самообучения, самовоспитания, саморазвития и самопросвещения.

Объективным (и субъективным одновременно) фактором успешности познавательной деятельности младших школьников является здоровье. Гносеологические характеристики здоровья младших школьников включают, кроме описанных выше, такие психологические особенности: а) переход от трансдукции (у шестилетних детей) к формированию индукции и, затем, дедукции; б) развитие и совершенствование умственных действии отрицания (оперирование частицей «не»), включение в класс, исключение из класса, сериации, рефлексии и других; в) развитие и совершенствование (в том числе расширение диапазона) учебной и, в целом, познавательной мотивации и т.д. Все эти особенности объектом и предметом познания имеют здоровье человека в целом и собственное здоровье каждого младшего школьника.

В наших исследованиях (Т.А. Молодиченко) социального здоровья младших школьников, понимаемого как ансамбль всех аспектов здоровья (физическое, психическое, духовное), проявляемых в социуме, конкретных социальных группах в процессах общения и межличностных отношений, выявлено, например:

- понятие «здоровье» исследуемые связывают исключительно с физическим здоровьем;
- индивидуальное здоровье оценивают также в понятиях физического здоровья;
- мотивация познания здоровья у исследуемых младших школьников слабо развита;
- изучение значимых желаний первоклассников показало, что их мысли направлены на обладание вещным миром («Хочу жвачку», «Хочу машину», «Хочу платье как у Наташи», «Хочу чаще есть конфеты», «Хочу много денег получать» и т.д.) и лишь у 1 % исследуемых были высказывания: «Мечтаю, чтобы мама никогда не болела», «Хочу быть здоровым и сильным», «Пусть будет всем счастье», «Хочу, чтобы мама была со мной всегда», «Хочу стать хорошим человеком» и др.;
- в процессах общения и межличностных отношений наибольший стресс младшие школьники испытывают: от замечаний учителя; от неприятия в классный коллектив или приятельскую группировку; от невнимания или недостаточного внимания к ним родителей; от отсутствия родительской ласки; от физической боли.

Показателен также случай, демонстрирующий один из выявленных мотивов достижения поставленных целей: после концерта, организованного для младших школьников взрослыми (во время поездки на природу), второклассник спросил: «А для кого вы так стараетесь: поете, стихи читаете?» Педагог ответила: «Для вас всех и лично для тебя». Мальчик спросил: «А разве так бывает? ... Стараются для начальства…»

В этом примере наблюдается отчуждение личностных достижений (возможных и реальных) от собственной личности и приписывание необходимости достижений, успехов в деятельности людям с высоким социальным и должностным статусом. Этот факт показывает реализацию определённого влияния взрослого окружения на детей младшего школьного возраста.

У выделенной в результате одного из исследований группы младших школьников с альтруистической направленностью личности (другая группа – с эгоистической и эгоцентрической направленностью) наиболее успешно происходило формирование социального интеллекта (проявляемого успешно в общении и отношениях), и социальное здоровье фиксировалось на хорошем и высоком уровнях.

Одним из показателей социального здоровья является наличие, а также частота и продолжительность деструктивных конфликтов. Нами было введено понятие «конфликтного поля» как соотношения у личности (или группы) числа конструктивных (продвигающих их прогрессивное развитие) и деструктивных (тормозящих развитие) конфликтов. Выявлено, что у личностей с альтруистической направленностью конфликтность или низкая в целом,

или конструктивных конфликтов значительно больше, чем деструктивных. У эгоистически направленных соотношение этих видов конфликтов противоположное.

На основе гносеологического и методологического анализа проблем социального здоровья младших школьников были разработаны программы мониторинга здоровья молодого поколения и его коррекции.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Молодиченко Т.А. Социоакмеологическое конструирование развития высшего педагогического образования / Т.А. Молодиченко. – Саратов: Изд-во СГУ, 2012. – 164 с.
2. Молодиченко Т.А. Социоакмеологический модус создания многомерного педагогического пространства в интересах устойчивого развития России / Т.А. Молодиченко // Экологическое образование в интересах устойчивого развития: Сб. науч. тр. – 2015. – Т. 2. – С. 301-306.
3. Морозова Е.Е. Ноосферная культура как показатель нравственно-экологического развития личности и общества / Е.Е. Морозова, Т.А. Молодиченко, О.А. Рагимова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 1. – С. 34-39.
4. Феноменология ноосферной культуры в контексте комплексного подхода / Т.А. Молодиченко, Е.Е. Морозова, О.А. Рагимова, Г.Ф. Андреева // Ноосферное образование в евразийском пространстве. Том VI. Ноосферное образование как механизм устойчивого развития в XXI веке: коллективная монография / Под науч. ред. заслуж. деятеля науки РФ, проф. А.И. Субетто и Гранд-доктора философии, канд. техн. наук Г.М. Иманова. – СПб.: Астерион, 2016. – С. 428-443.

***А.А. Самойлов,***
кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора МБОУ «Гимназия № 97»,
Елец (Россия)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ МБОУ «ГИМНАЗИЯ № 97 г. ЕЛЬЦА»

***Аннотация:*** в статье рассмотрены вопросы перехода образования на цифровое обучение, подтверждённые практическими наработками педагогов МБОУ «Гимназия №97 г. Ельца».

***Ключевые слова*:** школа, образовательный процесс, педагоги, цифровизация, цифровая экономика.

***A.A. Samoylov.,***
Ph. D, associate Professor,
Deputy Director of MBOU «Gimnaziya № 97»
Yelets (Russia)

## THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE WORK OF MBOU "GYMNASIUM № 97OF YELETS"

**Abstract:** the article deals with the transition of education to digital learning, confirmed by the practical experience of teachers MBOU "Gymnasium №97 of Yelets."

**Key words:** school, educational process, teachers, digitalization, digital economy.

Цифровизация активно входит в образовательный процесс учебных заведений нашей страны. Состоялся целый ряд форумов (VIII Петербургский международный образовательный форум, XXII Петербургский международный экономический форум и ряд других), на которых наметился переход от индустриального общества к информационному.

Большое внимание проекту «Цифровая школа» уделяет Министр просвещения Ольга Васильева, которая настаивает на создании образовательной платформы для дистанционного обучения: *«Один из наших последних проектов, по-моему, мы даже с вами говорили, – это цифровая школа. Потому, что «цифра» всё равно в школу войдёт. Она уже вошла. Поэтому сейчас, чтобы делать качественный скачок именно в работе с детьми, у нас есть еще важная задача, и она также стоит в нацпроекте, – это переподготовка наших педагогов, чтобы они были готовы к этому новому. И тут я могу сказать, может быть, в первый раз, что, наверное, мы придём к смешанному типу уроков: «цифра» и учитель»* [4].

Следовательно, вопрос о цифровом образовании школ уже решён. По словам той же Васильевой, проект «Цифровая школа» будет полностью внедрён на территории в России к 2025 году [1].

Однако возникает резонный вопрос: Чем цифровая школа отличается от общеобразовательной?

Анализ специальной литературы, посвящённый реализации проекта «цифровая школа», включает в себя:

1. Перевод содержания школьной программы – учебников, материалов для школьных занятий – в электронную форму и создание онлайн-курсов, которые позволят ученикам получать знания самостоятельно.

2. Моделирование и внедрение в процесс обучения платформы и информационного ресурса «Цифровая школа», через которые ученик будет получать свободный доступ к электронному образовательному контенту.

3. Оснащение школ компьютерами, доступом в Интернет, интерактивными панелями и прочее, что станет их основной инфраструктурой. Такой подход позволит учителям и ученикам использовать электронный образовательный контент в полном объёме.

4. Переподготовку учителей для эффективного применения электронного образовательного контента в учебном процессе, приводящая к изменению традиционной роли учителя, *«который станет куратором, ориентирующим ребёнка в соответствии с его запросами и приоритетами, максимально индивидуализирует траектории обучения школьников»* [4].

По словам министра, такой образовательный формат позволит снизить административную нагрузку на учителя. Каждый педагог будет использовать в своей работе готовую разработку электронного урока. Учителю не нужно будет составлять учебные планы, разрабатывать сценарии мероприятий, так как всё есть в свободном доступе на конкретном сайте [4]. Ольга Васильева также поясняет, что «Цифровая школа» – это важный этап на пути реализации программы «Цифровая экономика».

В июне 2017 года Президент РФ Владимир Путин подчеркнул, что развитие цифровой экономики в России жизненно необходимо для перехода к новому технологическому укладу, для того чтобы создать в России высокотехнологичное производство с новыми рабочими кадрами. По мнению чиновников, полученные сегодня знания в школе или вузе быстро устаревают – необходимо создавать электронные курсы, благодаря которым граждане нашей страны смогут постоянно повышать квалификацию. Следовательно, российское классическое образование необходимо переформатировать под «цифровую экономику» [4].

В МБОУ «Гимназия №97 г. Ельца» созданы значительные предпосылки для цифровизации образовательной среды этого учебного заведения. Практика показывает, что цифровой подход к обучению школьников является эффективным только в том случае, если существует интеграция ИКТ и классического фундаментального образования. Ведение электронных журналов и дневников, создание электронных элективных образовательных курсов, электронная запись в школу, работа с системами обнаружения заимствований, такими как «Антиплагиат», «Руконт», архивирование информации об учащихся и сведений о школе – это лишь неполный перечень технологии оцифровки информации, используемый при работе школы.

В практической деятельности педагогов давно используются электронные доски, ноутбуки и скоростной Интернет. Образовательная модернизация разнообразила уроки мультимедийными сценариями, обучающими видео- и аудиоматериалами, 3D-программами, виртуальными музеями, библиотеками и лабораториями. В перспективе планируется полностью отказаться от бумажных учебников по 11 школьным предметам, заменив их мобильными устройствами – индивидуальными планшетами. С их помощью можно просматривать учебные материалы, видеоуроки, а также посещать видеоэкскурсии, пользоваться электронными библиотеками и вести электронные дневники.

Используемые в образовательном процессе школы мультимедийные гаджеты нацелены на то, чтобы дать современным школьникам новое качественное образования. Планируется оснащение цифрового класса будущего поколения смартфонами, виртуальными очками, специальным ПО и образовательным VR-контентом. Такой подход даст возможность обучаемым школы выполнять виртуальные лабораторные работы, проводить

опыты в безопасной среде, в том числе, не осуществимые в обычном классе, например, замеры радиоактивного излучения, изучение изменений электрического тока в разных условиях или принципов работы двигателя «изнутри» и прочее.

Интерактивные классные доски дают возможность для новых форм уроков. Преподавание незнакомого материала происходит в виде аналитической работы изучения схем, графиков, трехмерных моделей и разнообразных по своей смысловой и структурной наполняемости текстов на основе взаимодействия педагога и учеников при помощи подключенных к сети сенсорных экранов. Таким образом, учебный процесс становится креативным. Цифровая копия урока всегда будет доступна тем, кому он интересен. Сенсорная поверхность подключенных парт даёт возможность использовать их одновременно и как экран, и как клавиатуру. Таким образом, формируется индивидуальная рабочая зона каждого ученика.

Согласно новой образовательной парадигме (lifelong learning) [2; 3] роль дистанционного направления становится одной из основных. Поэтому перед коллективом МБОУ «Гимназия №97 г. Ельца» стоят важные образовательные задачи, которые будут воплощены на практике.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Новая модель роста – новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года / А.Г. Каспржак [и др.] / Науч. ред. В. А. Мау, Я. И. Кузьминов. М.: Дело, 2013. Кн. 1. – Гл. 11. – С. 300-358.
2. Колин К.К. Будущее информатики в 21 веке: российский ответ на американский вызов / К.К. Колин // Открытое образование. – 2006. – № 2(55). – С. 73-77.
3. Конопатова Н.К. Проблема оценки качества школьной информационно-образовательной среды / Н.К. Конопатова // Информационные технологии для Новой школы: мат-лы конференции.– СПб.: ГБОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2013. Том 2. – С. 28-31.
4. [Электронный ресурс]. – URL: https://rosuchebnik.ru/material

***Т.А. Соловьёва,***
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»,
Псков (Россия)
***Т.Н. Макарчук,***
аспирант 3 курса,
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»,
Псков (Россия)

## ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.*** В статье представлены концептуальные гносеологические позиции в организации образовательной деятельности детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования в сельской школе. Показано, что интеллектуальное развитие осуществляется в процессе обучения с учётом этапа познания, на котором находится ученик, сложности и противоречивости перехода от предшествующего к последующему этапу развития мышления, воображения, смысловой памяти и аналитико-синтетического восприятия ребёнка с особенностями интеллекта. В статье охарактеризованы основные технологические требования к построению индивидуальных образовательных траекторий (в частности, к составлению индивидуальных рабочих листов) в соответствии с познавательными возможностями детей с ЗПР.

***Ключевые слова:*** гносеологические позиции построения индивидуальной образовательной траектории; инклюзивное образование детей с задержкой психического развития; развивающие задания для младших школьников.

***T.A. Solovyeva,***
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,
FSBEI HPE «Pskov State University»,
Pskov (Russia)
***T.N. Makarchuk,***
Postgraduate student,
FSBEI HPE «Pskov State University»,
Pskov (Russia)

# EPISTEMOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN A RURAL SCHOOL

***Abstract.*** The article presents the conceptual epistemological positions in the organization of educational activities of children with mental retardation in inclusive education in rural schools. It is shown that the intellectual development is carried out in the learning process, taking into account the stage of knowledge, which is a student, the complexity and inconsistency of the transition from the previous to the next stage of development of thinking, imagination, semantic memory and analytical-synthetic perception of the child with intelligence. The article describes the main technological requirements for the construction of individual educational trajectories (in particular, to the preparation of individual worksheets) in accordance with the cognitive abilities of children with ZPR.

***Keywords:*** epistemological positions of construction of an individual educational trajectory; inclusive education of children with mental retardation; developing tasks for younger schoolchildren.

Актуальность статьи определяется федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в котором перед педагогами поставлена задача оптимизировать процессы индивидуального психического развития детей. Данная задача может быть решена с позиций гносеологического подхода, состоящего в том, «чтобы найти зависимость процесса обучения от общей структуры и этапов познания человеком окружающего мира» [1, с. 32].

Согласно профессору С.П. Баранову, «обучение способствует скорейшему индивидуальному развитию, которое подчиняется общественным закономерностям» [1, с. 39].

Применительно к нашему исследованию, мы считаем возможным при обучении младших школьников с задержкой психического развития (далее школьников с ЗПР) в условиях инклюзивного обучения в сельской школе адаптировать содержательную часть образования, способы подачи материала, ориентируясь на возможности и потребности ученика для развития у него «способности понимать», или иными словами, развития тех познавательных психических процессов, которые обеспечивают понимание учебной информации. Речь идёт о развитии у младших школьников с ЗПР мышления, «думающего восприятия» (Д.Б. Эльконин) или аналитико-синтетического восприятия, воображения и деятельностной (смысловой) памяти.

Для этого, согласно позиции С.П. Баранова, «в практической учебной деятельности нужно стремиться прежде всего понять и представить этап познания, на котором находится ученик, тенденции к более глубокому этапу познания, сложность и противоречивость перехода от предшествующего к последующему этапу» [1, с. 142]. Мы считаем, что реально учитывать этап познания, на котором находится каждый из обучающихся, возможно только за счёт проектирования индивидуальных образовательных траекторий школьников, соблюдая при этом ряд обязательных условий:

- «школьники, проходящие по индивидуальной образовательной траектории в инклюзивном образовании, обучаются по общему учебному плану, т.е. имеют те же целевые ориентиры, что и остальные обучающиеся;
- содержательное наполнение тем (разделов) учебного материала различно, оно согласуется с уровнем понимания (освоения) учебного материала;
- педагогические техники и технологии обучения детей, проходящих по индивидуальной образовательной траектории, будет отличаться от традиционной (в связи с этим могут быть использованы специально разработанные рабочие листы по темам в соответствии с познавательными возможностями обучающихся)» [4, с. 45].

Организация обучения детей с ЗПР в условиях инклюзии «сводится к традиционно сложившимся этапам усвоения знаний на уроке, которые предопределяют весь ход учебного процесса. Согласно этим взглядам, сущность обучения заключается в том, чтобы соблюдать последовательность усвоения знаний и организовывать соответствующие этим этапам виды деятельности» [1, с. 33].

Проектирование развивающих индивидуальных образовательных траекторий для детей с ЗПР в условиях инклюзивного обучения мы осуществляем, опираясь на следующие концептуальные гносеологические позиции в организации образовательной деятельности:

• развитие младших школьников «в образовательном процессе происходит в результате организации учителем соответствующих видов деятельности: мыслительной, имажинативной, перцептивной, мнемической;

• деятельность школьников … регулируется учителем через промежуточные результаты, которые выступают для учащихся в виде понимания порции учебного материала;

• при управлении интеллектуально-развивающим образовательным процессом учитываются и используются законы развития интеллекта ребёнка» [2, с. 27].

Развивая педагогические взгляды С.П. Баранова, можно предложить три уровня управления развитием интеллектуальных структур младшего школьника: оперативный (прямое воздействие «на протекание интеллектуальных действий у школьников путём специальных указаний, предписаний со стороны учителя и педагогического анализа реакции учащихся)» [2, с. 26], тактический (создание педагогических условий для интеллектуального развития) и стратегический (предъявление технологических требований к организации образовательной деятельности).

Охарактеризуем основные технологические требования к построению индивидуальных рабочих листов по темам в соответствии с познавательными возможностями детей с ЗПР в условиях инклюзивного обучения.

**Во-первых**, учитель весь учебный материал разбивает на отрезки и включает в содержание серии заданий, что позволит контролировать каждый шаг процесса учения и динамику в интеллектуальном развитии детей.

Если для понимания порции учебного материала необходимо выполнить логические операции, то рекомендуются задания на развитие у детей логического мышления.

Приведём пример с урока в третьем классе на тему «Органы пищеварения».

*Задание. Прочитай предложения.*

*- Тонкий кишечник всасывает из пищи полезные вещества.*

*- Толстый кишечник всасывает из остатков пищи воду.*

*- Что общего и в чём разница в работе тонкого и толстого кишечника?*

*- Куда пища попадает сначала: в толстый или тонкий кишечник? Почему ты так решил?*

Если для понимания порции учебного материала необходимо воспроизвести реальность в том виде, какова она есть в соответствии с описанием объекта, чертежом, схемой, то детям предлагаются задания на развитие воссоздающего воображения.

*Задание. Чтобы узнать, как выглядят красные кровяные тельца, скатай из красного пластилина маленький шарик. Положи его между большим и указательным пальцами правой руки. Теперь осторожно надави пальчиками так, чтобы из шарика получилась «лепешечка».*

Важно включать элементы воображения в учебно-познавательную деятельность младшего школьника с ЗПР уже на уровне восприятия изучаемого материала, с целью предвосхищения образа до того, как он отчётливо увидит его.

Приведём пример с рабочего листа обучающегося в четвёртом классе по теме «Животные лесной полосы».

*Задание. Узнайте животного леса по его описанию.*

*Длина тела этого зверя около 1 метра. У него редкая, жёсткая шерсть коричневого цвета с густым подшёрстком, который делает его мех непромокаемым. На голове у зверька расположены короткие уши, которые при погружении в воду прижимаются к ней.*

*Передние лапы короче задних и имеют небольшую плавательную перепонку между пальцами. На задних лапах хорошо развиты перепонки. Хвост приплюснут сверху и напоминает лопату.*

*Узнать этого зверька можно по двум мощным, постоянно растущим резцам, позволяющим подгрызать толстые деревья.*

*- Назовите имя этого лесного зверька. (Бобр.)*

*- Сравните ваше зрительное представление о бобре с его изображением. (Учитель демонстрирует изображение бобра.)*

**Во-вторых**, в рабочие листы детей следует помещать задания, замысел которых должен быть таким, чтобы сразу после их предъявления у младших школьников с ЗПР «возникла эмоциональная реакция, вызывающая потребность в выполнении задания. В большинстве случаев это становится возможным благодаря тому, что в задании даётся косвенное определение неизвестного через отношение его к уже известному ребёнку, обеспечивается антиципация искомого» [2, с. 29]. У детей с задержкой психического развития возникает чувство уверенности в своих возможностях выполнить задание, и оно «принимается» ребёнком.

Приведём ряд примеров.

Урок «В пустыне».

*Задание. На основании прозвища «крокодил пустыни», сделай предположение о размерах и типе питания серого варана.*

Урок «Черноморское побережье Кавказа».

- Вы узнаете о двух причинах чрезвычайного разнообразия видов растений на Черноморском побережье Кавказа, выполнив следующие задания.

*Задание. Закончи следующие высказывания, предварительно проанализировав информацию, данную в скобках.*

Многие новые виды растений на Черноморское побережье Кавказа были… *(Осваивая новые земли, человек привозит с собой нужные ему растения.)*

С глубокой древности на Черноморском побережье Кавказа погодные условия… . *(Изменение погодных условий приводит к гибели растений.)*

*– Итак, запиши две причины богатства растительности на Черноморском побережье Кавказа.*

Урок «Приспособления животных к жизни в условиях пустыни».

*– Температура воздуха в пустыне летом поднимается до 40 градусов. Песок в это время нагревается до 70 градусов и выше. Известно, что при такой температуре куриное яйцо становится крутым.*

*- Как же пресмыкающиеся могут вынести высокую температуру воздуха и песка, если их кожа не покрыта шерстью, как у верблюда, и не имеет мозолей?*

*Сделай предположение,* в какое время суток *они ведут активный образ жизни?*

**В-третьих,** следует регулярно, систематически из урока в урок повторять типы развивающих заданий для того, чтобы дети в определённое время могли открывать «для себя» новые способы интеллектуальных действий.

Урок во втором классе на тему «Красная книга природы».

*Задание. Выбери два слова наиболее существенные для характеристики Международной Красной книги.*

Красная книга (*защита, изображение, спасение, описание, вымирание, восстановление*).

Урок в третьем классе на тему «Органы пищеварения»

*Задание. Выбери два слова наиболее существенные для слова «рот». Объясни, как ты рассуждал.*

Рот (*пища, язык, вода, зубы*).

(Справочный материал: «Может ли рот быть без пищи? Без языка? Без воды? Без зубов?)

Урок в четвёртом классе на тему «Природа Черноморского побережья Кавказа».

*Задание. Выбери с помощью галочки две наиболее существенные причины, благодаря которым создаются особые погодные условия на Черноморском побережье Кавказа:*

- ☐ Высокая температура воздуха.
- ☐ Высокие горы.
- ☐ Высокое положение солнца над горизонтом.
- ☐ Близость моря.
- ☐ Отсутствие сильных ветров.

**В-четвертых**, предлагаемые детям в рабочих листах задания должны быть комплексны и желательно полифункциональны, то есть их применение одновременно должно содействовать и развитию мышления, и воссоздающему воображению, и смысловой памяти и т.д.

Например, задания, требующие от детей имажинативной деятельности, хорошо бы сочетать «с логическими заданиями, выполнение которых преобразует результаты воображения, говоря словами Т. Рибо, в логические последствия, заслуживающие доверия» [2:31]. Ценность совместного использования подобных заданий объясняется тем, что воображение обеспечивает новый материал для мышления детей, а логическое мышление по отношению к заданиям на воображение выполняет контролирующую функцию.

Тактический уровень управления развитием младших школьников с ЗПР в условиях инклюзии, а именно, создание педагогических условий для интеллектуального развития детей можно проиллюстрировать, в частности, указав перечень условий, направленных на развитие у детей смысловой (деятельностной) памяти.

Первое условие – «выполнение заданий, организующих непроизвольное смысловое запоминание, обеспечивающих постепенное формирование у детей способов смысловой обработки материала (группировка, категоризация, достраивание, перекодировка, схематизация, аналогия, структурирование, систематизация и др.)» [3:52] можно прокомментировать следующим примером.

«*Три органа удаляют вредные вещества из организма.*

*Почки удаляют воду и мочевину, легкие – углекислый газ и воду.*

*Кожа – воду и мочевину.*

- *Что у каких-то двух органов одинаковое?»* [3, с. 52].

Реализацию следующего условия развития у детей смысловой памяти – «введение в образовательную деятельность мнемических задач на материале с хорошо выраженными и упорядоченными смысловыми связями» [3:55] можно проиллюстрировать посредством предлагаемого детям с ЗПР следующего задания в их рабочих листах.

- *Рассмотри следующие шесть картинок (барабан, труба, улитка, бабочка, раковина, душ).*

- *Выбери из них те, которые помогут тебе запомнить материал о строении уха человека.*

Учитывая при построении индивидуальных образовательных траекторий гносеологические аспекты организации развития детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования в сельской школе, можно обеспечить гарантированную положительную динамику в их интеллектуальном развитии.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения: учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
2. Соловьева Т.А. Теоретические основы интеллектуально-развивающего образовательного процесса в начальной школе: автореф. дис. … докт. пед. наук / Т.А. Соловьёва. – М., 2000. – 42 с.
3. Соловьева Т.А. Психолого-дидактические основания развития смысловой памяти у младших школьников в образовательной деятельности / Т.А.Соловьёва // Начальная школа. – 2018. – №9. – С. 51-55.
4. Соловьева Т.А. Изучение категории «индивидуальная образовательная траектория школьника в условиях инклюзивного образования» с позиции акмеологического подхода / Т.А. Соловьева, Т.Н. Макарчук // Начальная школа. – 2018. – № 9. – С.41-46.

***А.И. Субетто***,
Председатель Санкт-Петербургского отделения и Философского совета Русского космического общества, Президент Ноосферной общественной академии наук, вице-президент Петровской академии наук и искусств, вице-президент Международной академии гармоничного развития человека (ЮНЕСКО), Советник по ноосферному образованию Смольного института РАО, профессор РГПУ им. А.И. Герцена, профессор НовГУ им. Ярослава Мудрого, доктор философских наук, доктор экономических наук, кандидат технических наук, Гранд-доктор философии, Полный профессор Оксфорда, Член Президиума Международного высшего Учёного совета, Заслуженный деятель науки РФ, Лауреат премии Правительства РФ,
профессор Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России,
(Санкт-Петербург – Великий Новгород, Россия)

# ТВОРЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ УЧЁНОГО В КОНТЕКСТЕ НООСФЕРНОГО ПРИЗВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

***Аннотация.*** В статье затрагиваются вопросы творческой индивидуальности учёного в контексте ноосферного призвания в XXI веке. Рассматривается ноосферная парадигма универсального эволюционизма, креативное Бытие и Человек-Творец; выделяются теоретические основания ноо-космо-номогенеза; раскрывается закон интеллектно-информационно-энергетического баланса и его требование к Родам Действительного Разума как Управляющего Ноосферного Разума.

***Ключевые слова***: творческая индивидуальность учёного, ноосферная парадигма, Действительный Разум.

***A.I. Subetto,***
Phys.N., Ph. D., Ph. D.,
Honored worker of science of Russia,
Russian government Prize winner,
Professor, Herzen state pedagogical University. A. I. Herzen,
honorary Professor of the NovSU them. Yaroslav The Wise,
Advisor on noospheric education of the Smolny Institute of RAO,
Vice-President of Peter Academy of arts and Sciences,
President of the Noosphere public Academy of Sciences,
the Chairman of the St. Petersburg branch of the Philosophical and of the Council Russian Space Society
Professor at St. Petersburg University GPA of EMERCOM, Grand PhD,
full Professor of Oxford, Member of the Presidium of the International Scientific Council,
honoured science worker of RF, RF Government Prize Winner.
President of the International Academy of harmonious development of man at UNESCO
(St. Petersburg-Novgorod, Russia)

# CREATIVE INDIVIDUALITY OF THE SCIENTIST IN THE CONTEXT OF THE NOOSPHERE CALLING

***Abstract.*** In The Twenty-First Century. In the article raises issues in the context of scholar creative individuality of noosphere calling in the twenty-first century. Examines the evolution of a universal paradigm noosphere, creative Genesis and Creator; stand out theoretical bases of DOE-Cosmo-nomogeneza; expands the law intellektno-information-energy balance and its requirement to leave Valid Reason as Manager of the Noosphere of the mind.

***Keywords***: creative individuality, noosphere paradigm, a valid Reason.

## *1. Преамбула*

Настоящее научно-философское эссе мною написано на тему «Творческая индивидуальность учёного, предложенную профессором В.В. Лукояновым, которая одновременно является одним из основных «предметов» ожидаемой научной дискуссии на юбилейном, уже X, Всемирном научном конгрессе, который является 10-м в серии конгрессов, осуществляемых под руководством ректора Международного университета фундаментального обучения, Гранд-доктора философии, гражданина России и Республики Шри-Ланка Джаясекары П. Шанти.

***2. Уточнение темы рефлексии***

Тема «Творческая индивидуальность учёного обширна, богата многообразными примерами из истории науки. Она несёт на себе «печать» творческой индивидуальности каждого человека на Земле вообще. Мною она специфицируется и поэтому приобретает название «Творческая индивидуальность учёного в контексте ноосферного призвания в XXI веке».

***3. Ноосферная парадигма универсального эволюционизма. Креативное Бытие и Человек-Творец***

Я разработал *теоретическую систему ноосферной парадигмы универсального эволюционизма как часть теоретической системы Ноосферизма,* которая выступает одновременно:

- *и новой ноосферной парадигмой будущей Истории человечества* как Истории, выходящей за границы своего социального (социально-экономического) пространства, приобретающей статус Управляемой Социо-Природной (или Социо-Биосферной) Эволюции на базе общественного интеллекта, научно-образовательного общества и Ноосферного Экологического Духовного Социализма;
- *и программой синтеза единой ноосферной меганауки и становления ноосферного непрерывного образования.*

Важной системно-методологической базой Ноосферизма, как я структурно и теоретически раскрываю его содержание, выступает *системогенетика и учение о цикличности развития,* на базе которых формируется *система теоретико-философских представлений о Бытии как Креативном Бытии,* о любой прогрессивной эволюции, которая сопровождается ростом сложности эволюционирующих систем, как *о Креативной Эволюции.* Как результат такого моего научно-философского взгляда на Мир, на Эволюцию и на Человека (человеческий разум) формируется *положение о Природе как Самотворящей Природе – Панта-Креаторе, креативная прогрессивная эволюция которой закономерно приводит к появлению на Земле «Человека разумного» (Homo Sapiens) как Человека-Творца (Homo Creator).*

В соответствии с разработанной мною ноосферной парадигмой универсального эволюционизма любой «конус» (сходящаяся спираль) прогрессивной эволюции *подчиняется действию двух метазаконов:*

- *метазакону сдвига от доминанты Закона Конкуренции и механизма «естественного отбора»* (дарвиновой парадигмы взгляда на механизмы эволюции) – *к доминанте Закона Кооперации и механизма интеллекта* (парадигма П.А. Кропоткина с моим развитием её положений: введение категории «механизма интеллекта» как эволюционного механизма, олицетворяющего собой опережающую обратную связь или управление с растущим лагом упреждения, и категории «Закона Кооперации» как закона эволюции, противостоящего Закону Конкуренции);
- *метазакону (как следствие действия первого метазакона) интеллектуализации или «оразумления» любой прогрессивной эволюции – эволюции Космоса, эволюции планеты Земля и её Биосферы, эволюции социального человечества, который закономерно приводит к Ноосферному Этапу – появлению разума, олицетворяющему этот этап, который начинает управлять всей прогрессивной эволюцией.*

В соответствии со вторым метазаконом можно говорить, что процесс интеллектуализации или «оразумления» прогрессивной эволюции может рассматриваться как постепенный переход её «креативного начала» в «начало управления» её ходом, олицетворяемым Разумом (или Интеллектом). Прогрессивная Креативная Эволюция, рождающая Разум, становится Ноосферной; начинает самоуправляться.

***4. Ноо-космо-номогенез***

*Итак, креативная прогрессивная эволюция Биосферы на Земле закономерно, в соответствии с действием указанных метазаконов, приводит к появлению Разума в лице*

*Человека, причем не только разума-творца, но, что является не менее важным, разума, Управляющего (в потенции) и своей Историей, и всей социоприродной эволюцией, т.е. становящегося Разумом Биосферы, переводя Биосферу в новое состояние или качество – в Ноосферу.*

Л.С. Берг выдвинул концепцию, в соответствии с которой любая прогрессивная эволюция живых систем подчиняется общим законам, «канализирующим» её ход (или направляющим её ход по определенному «руслу»). Эта берговская парадигма получила названием *номогенеза.* Если использовать это понятие, то ноосферную парадигму универсального эволюционизма, по А.И.Субетто, можно назвать *ноо-космо-номогенезом* и рассматривать её как синтез 3 парадигм эволюционизма – дарвиновской, кропоткинской и берговской, причем формой такого синтеза и выступают указанные выше два метазакона.

### *5. Эпоха Великого Эволюционного Перелома как Роды Действительного Разума, Действительной Науки и Действительного Ноосферного Творчества*

*Человечество на рубеже XX и XXI веков вступило в первую фазу Глобальной Экологической Катастрофы, которая, по моей оценке, возвестила о начале Эпохи Великого Эволюционного Перелома и одновременно:*

- *о Конце Стихийной, в последние столетия – в рыночно-капиталистической формационной парадигме развития* (здесь я куновское понятие «парадигма» (автор – Т. Кун) применяю необычно, прикладывая её не к истории науки как истории циклической смены научных парадигм, а к Истории человечества вообще, вводя понятие «парадигма истории»), *Истории,* когда доминировал Закон Конкуренции и принцип Гоббса «человек человеку – волк», за которым стоят войны, насилие, эксплуатация человека человеком;
- *и о Начале Управляемой – Ноосферной – Истории, причем в форме управляемой социоприродной эволюции на базе доминирования Закона Кооперации и механизма общественного интеллекта, что одновременно является Родами Действительного – Ноосферного – Разума, означающими качественный скачок в прогрессивной эволюции человеческого Разума* на протяжении Стихийной Истории: *из эгоцентричного состояния «Разум-для-Себя» в ноосферноцентричное состояние «Разум-для-Биосферы, Земли, Космоса».*

*Эпоха Великого Эволюционного Перелома означает, что:*

- *закончился период «стихийного творчества» человека* по принципу «Благими намерениями дорога устлана в ад», которому Ф.М. Достоевский в своём «Дневник писателя» придал значение «закона искажения великодушных идей», *когда его историческое развитие*
- *и наступило время «ноосферного перехода» к управляемой («осуществлялось за счет запасов негэнтропии (организованности живого вещества) Биосферы,* создаваемых живыми системами (законы Э. Бауэра – В.И.Вернадского – А.Л. Чижевского); *подлинной», по К. Марксу) истории, но в новом – ноосферном – качестве как управляемой социоприродной эволюции, в которой коллективный Разум человечества, в том числе Наука, ученые, Власть, начинают нести Ответственность за Будущее эволюции всей Биосферы.*

*Роды Действительного – Ноосферного – Разума означают собой и Роды Действительной – Ноосферной – Науки и одновременно, подчеркну это, – Роды Действительного Ноосферного Творчества, т.е. Творчества, не вступающего в конфликт с законами прогрессивной эволюции Биосферы,* как было до сих пор, коль человечество оказалось в капитало-рыночно-генной первой фазе Глобальной Экологической Катастрофы, грозящей всему человечеству экологической гибелью уже в XXI веке, *а наоборот – подчиняющегося Закону Ноосферно-Космической Гармонии.*

*Эпоха Великого Эволюционного Перелома и есть качественный скачок в том «сдвиге», о котором говорится в формулировке первого метазакона:*

- *скачок от доминанты Закона Конкуренции* и «механизма отбора» на базе рынка, капиталократии, института частной собственности на средства производства, эксплуатации наёмного труда и эксплуатации экономических колоний (экономического колониализма) – *к доминанте Закона Кооперации и «механизма общественного интеллекта»* на базе

управляемой (при доминанте Плана над Рынком на первом этапе) ноосферной экономики, научно-образовательного общества и Ноосферного Экологического Духовного Социализма.

### 6. *Закон интеллектно-информационно-энергетического баланса и его требование к Родам Действительного Разума как Управляющего Ноосферного Разума*

До начала XXI века *Биосфера* на протяжении всей Стихийной Социальной Истории, начиная с Неолитической революции, *была как-бы «беременна» Человеческим разумом, она позволила состояться Стихийной Истории эксплуататорских обществ.*

*Ситуация изменилась коренным образом в XX веке вследствие резкого скачка в энергетическом базисе (по расчетам автора на базе исследований Ф. Спира приблизительно в 10 в 7-й степени раз),* который автор назвал «Энергетической революцией XX века» или «Большим Энергетическим Взрывом» в социальной эволюции.

*Большая энергетика мирового хозяйства, появившаяся как результат научно-технического прогресса, несовместима с рыночно-капиталистической «логикой» исторического развития.* Она «высветила» в форме глобального экологического кризиса, возникшего уже на рубеже 50-х – 60-х годов XX века, а затем – в форме его перехода в первую фазу Глобальной Экологической Катастрофы к исходу этого века, что *наступил Конец этой парадигме исторического развития.*

Я показал в своих работах «Управляющий разум и новая парадигма науки об управлении» (2015), «Революция и эволюция» (2015), «Грядущий ноосферный синтез науки и власти» (2016) и др., что *действует Закон интеллектно-информационно-энергетического баланса (или соответствия),* который требует, по мере возрастания энергетического воздействия мирового хозяйства на живое вещество Биосферы, адекватного увеличения качества прогностической (и планово-программирующей) мощи, и значит – научной мощи общественного интеллекта – коллективного разума общества и качества научного управления социоприродной эволюцией (с адекватным растущей сложности «объекта управления» увеличением лага упреждения). Рыночно-капиталистическая система и власти, её олицетворяющие, – капиталократия – не могут выполнить требования этого закона по своей природе, и поэтому обрели, как показал в «Манифесте ноосферного социализма» (2011), онтологический статус «экологического могильщика» человечества.

*Роды Действительного Разума – это Роды Управляющего Ноосферного Разума, за которым стоит Конец и «беременности» Биосферы «ноосферным разумом человечества», и соответственно Начало его Родов, и переход человечества к новой социальной организации жизни и хозяйства на Земле в виде Ноосферного Экологического Духовного Социализма.*

### 7. *Закон разнообразия и Закон спиральной фрактальности системного времени. Гипотеза существования «периодической системы» антропотипов и креатотипов человека соответственно*

Ведущими законами прогрессивной эволюции являются также *Закон разнообразия и Закон спиральной фрактальности системного времени. «Прогресс» в эволюции – это не только рост сложности (кооперативности) систем* и опережающий рост их «интеллекта» как «опережающей обратной связи» или «управления будущим с нарастающим лагом упреждения», но и *рост разнообразия таких систем. Этот смысл и отражает Закон разнообразия.* Чем больше разнообразие системогенофонда, тем более устойчивый ход прогрессивной эволюции.

*А Закон спиральной фрактальности системного времени, мною открытый, как космогоническое обобщение «принципа Э. Геккеля» (онтогенез повторяет филогенез), раскрывает природу любой прогрессивной эволюции как эволюции, запоминающей самую себя, или, другими словами, – как эволюции с нарастающей памятью о своём предшествующем развитии.* На уровне «таксонов систем» действие этого закона утверждает, что *для любых видов систем характерно действие аналога «периодического закона Менделеева».* Так, например, для цветковых растений такой аналог «периодического закона» открыт Д.Б. Архангельским, а для алфавитов языков народов мира – Г.Г. Длясиным.

Я в монографии «От квалиметрии человека – к квалиметрии образования» (1993) *выдвинул гипотезу, что если мы, ученые, обобщим все шкалы типов применительно к человеку – психотипов, биотипов, физиотипов, социотипов, конституциональных типов и т.д. и создадим антропотипологию (на базе атласа антропотипов), а по моей версии – таких антропотипов, и соответственно – креатотипов человека, будет или 64 (или 128), то обнаружим, что эти антропотипы (и креатотипы) образуют «периодическую систему» – аналог периодической системы Менделеева по отношению к химическим элементам.*

***8. Разнообразие антропотипов и креатотипов как необходимый креатогенофонд в развитии человеческих общностей – обществ, народов, этносов***

*Антропотип в каком-то смысле уже есть творческая индивидуальность любого человека, в котором находит отражение индивидуальное сочетание «левополушарного» и «правополушарного» интеллектов, их циклическая ритмика (*мною в книге «Творчество, жизнь, здоровье и гармония (Этюды креативной онтологии» (1992) раскрыта система законов творчества человека, в том числе: «закон лево-правополушарной волны» и «закон креативно-стереотипной волны» как законы творческой динамики в жизни человека-творца, его творческого долгожительства). Можно предположить, что качественная индивидуальность антропотипа и есть качественная индивидуальность креатотипа данного человека, олицетворяющего в себе этот антропотип.

*Разнообразие антропотипов и соответственно креатотипов – это необходимый креатогенофонд того или иного общества, народа, этноса, который пока остается спрятанным в разнообразии генома и не изученным наукой*

***9. Творческая индивидуальность коллективных разумов, в том числе «национальных наук***

Можно предположить, что понятие «*творческая индивидуальность» применимо не только к отдельному человеку, но и к отдельным народам.* Каждый народ (этнос) как социальная общность, как некий «коллективный разум», творчество которого нашло отражение в языке, в культуре, в сказках, эпосах, былинах, в системах доминирующих ценностей и в науке – в том числе, есть народ-творец, обладающий собственной индивидуальностью. И в этом контексте *наука, которая творится, созидается, обобщается, развивается, несет на себе печать культуры народа-творца, его философии.*

В 2018 году я написал и опубликовал монографию «Русская наука: от прошлого – к ноосферной ответственности за будущее России и человечества», в которой *я попытался раскрыть основания генезиса особого качества «русской науки» как научного творчества гения русского народа,* начиная от Петра Великого, М.В. Ломоносова, Е.Р. Воронцовой-Дашковой, затем А.С. Пушкина, А.Х. Востокова, Н.И. Пирогова, Н.Ф. Федорова, Д.И. Менделеева, Н.И. Лобачевского, В.В. Докучаева, Н.Е. Жуковского и др. – и до К.Э. Циолковского, В.И. Вернадского, Н.А. Морозова, И.В. Курчатова, С.П. Королева, Н.И. Вавилова, А.Л. Чижевского, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева, С.А. Чаплыгина, М.В. Келдыша, А.Н. Туполева, А.С. Яковлева, Л.Н. Гумилева, П.Г. Кузнецова, Н.Н. Моисеева, В.П. Казначеева, Ж.И. Алферова, А.Л. Яншина и др.

*Русская наука своё становление и развитие проходила в «пространстве» Эпохи Русского Возрождения, имевшей ноосферно-космический «вектор» своих устремлений,* подпитываемый Русским Космизмом, большим пространством-временем российской Евразии, холодным, суровым климатом, который определили высокую энергетическую стоимость воспроизводства жизни и соответственно ведения хозяйства.

В.И. Вернадский, неся в своем творчестве «печать» ценностных устремлений Русского Космизма, его «сферного учения» (по моей концепции представленной в публикациях по Русскому Космизму в начале 90-х годов XX века), первым поднял вопрос, что научная мысль в её планетной форме материализации превратилась по своей мощи воздействия на ход эволюции Биосферы в фактор, сравнимый с другими геологическими факторами глобальной эволюции и де-факто сформулировал *Закон о переходе Биосферы в Ноосферу* (по моей

инициативе совместно с А.А. Горбуновым Европейская академия естественных наук с помощью патента на научное открытие закрепила это открытие в 2013 году за В.И. Вернадским).

*Само по себе это открытие В.И. Вернадского ставит вопрос об особой ответственности Ученого, его Творчества за Будущее человечества и Биосферы, которая пока не приобрела характер ценностного императива, обращенного и к государственной власти, и к науке как социальному механизму развития общества и управления им.*

*Речь идет о Грядущем Ноосферном Синтезе Науки и Власти,* который предстает как один из моментов Родов Действительного – Ноосферного – Разума.

***10. Гносеогенетика и закон гностического разнообразия. О диалектике индивидуального (единичного), особенного и всеобщего через «призму» понятия «творческая индивидуальность»***

Разнообразие творческих индивидуальностей ученых, за которым скрывается действие Закона разнообразия применительно к прогрессивной эволюции сообщества ученых, как «социальной страты» общества, определяет научно-творческий потенциал общества, на «почве» которого вырастает разнообразие научных школ.

*В системогенетике эволюции единого корпуса научных знаний, которую я назвал гносеогенетикой, действует закон гностического разнообразия.* Интересно, что закон гностического разнообразия играет свою роль как в междисциплинарных научных коллективах, обеспечивая на базе «механизма аналогий», на стыках двух или нескольких научных дисциплин, научно-творческие прорывы в форме научных открытий, создания междисциплинарных теоретических комплексов, так и по отношению к отдельным ученым. Ученые, которые в «поле своего профессионализма» включают много наук, обладают, благодаря увеличивающейся мощности гностического разнообразия (разнообразия научного компендиума, которым ученый владеет), большими творческими способностями к осуществлению больших теоретических обобщений. Примерами ученых с большим потенциалом гностического разнообразия могут служить такие ученые, как М.В. Ломоносов, А.Т. Болотов, Н.Е. Жуковский, В.И. Вернадский, Н.А. Морозов, Д.И. Менделеев, В.В. Докучаев, А.Л. Чижевский, Н.И. Вавилов, И.А. Ефремов, Н.Н. Моисеев, В.П. Казначеев, и список этот по отношению к представителям русской науки может быть продолжен.

*В творчестве любого ученого, как ни в какой другой профессии, проявляется диалектика индивидуального, особенного и всеобщего. Труд ученого, по большему счету, – это всеобщий труд, так как в нём, в этом труде, через совокупность научных знаний присутствует овеществленный всеобщий научный труд предшествующих поколений ученых, философов, мыслителей, в целом – исследователей природы, общества и человека.*

Это означает, что *через научный всеобщий труд происходит своеобразное диалектическое снятие творческой индивидуальности ученого, её подъем до всеобщего качества человеческого Разума.*

Это качество применительно к творчеству А.С. Пушкина Ф.М. Достоевский при открытии памятника Пушкину в Москве назвал «всечеловечностью». *«Всечеловечность» как «измерение» любого научного творчества есть выражение его универсальности. Здесь «срабатывает» открытый мною Закон спиральной фрактальности системного времени применительно к процессу научного познания как историческому процессу.* Б.М. Кедров этот закон сформулировал так: «онтогения познания» в «голове» отдельного ученого-человека повторяет «филогению познания».

***11. Два класса креатотипов: рациональный интуитивист и интуитивный рационалист***

*«Индивидуальное» проявляется в первую очередь на уровне творческой интуиции,* которая «выбрасывается», по моей концепции, из «бессознательного» на поверхность «сознания» во время творческого инсайта человека. Это «бессознательное», по моей гипотезе, есть «память» всей предшествующей эволюции («эволюционная память»), «прячущаяся» в «правом полушарии» (в «правополушарном интеллекте»).

*У каждого ученого, в соответствии с его антропотипом, существует индивидуальная гармония его интеллекта (разума) как гармония единства (как целого) левополушарного (формальнологического, рационального в своей доминанте) и правополушарного (образно-художественного, интуитивного в своей доминанте) интеллектов, которое на протяжении творческого «онтогенеза» (онтогении познания) образует лево-правополушарную циклику (лево-правополушарный креативный ритм).*

Можно всё множество креатотипов условно разделить на два «класса» или «таксона»:

- *класс (таксон) рациональных интуитивистов* (когда в творчестве ученого доминирует «интуитивное начало», т.е. правополушарный интеллект, на базе которого формируется рациональный – левополушарный – интеллект,
- и *класс интуитивных рационалистов* (когда в творчестве ученых доминирует «рациональное начало», т.е. левополушарный интеллект, а «интуитивное начало» только его подкрепляет).

Я, изучая творческую систему Исаака Ньютона в 1993 году (написал работу «Система творчества И. Ньютона», которая вошла потом в качестве отдельного раздела в книгу «Введение в Неклассическое человековедение» (2000), а затем в книгу «Жизнь как единство творчества, здоровья и гармонии человека и общества» (2016)), показал, анализируя его развитие в детстве, что он – Исаак Ньютон относится к рациональным интуитивистам. К этому же типу можно отнести и творческие индивидуальности М.В. Ломоносова, Д.И. Менделеева, В.И. Вернадского. А к типу интуитивных рационалистов, по моему предположению, можно отнести И.В. Курчатова, М.В. Келдыша, А.А. Зиновьева, Н.Н. Моисеева.

### *12. Спирали биологического и интллектуально-социального бессмертия. Творческая индивидуальность ученого как Наблюдателя и Сверхнаблюдателя на Земле и в Космосе и сконцентрированное «Творческое МЫ» всего Человечества*

Каждый ученый, как и каждый деятель культуры, как и каждый человек на Земле, приходит в Мир со своим предназначением, потому что *творчество – это закон жизни, обеспечивающий движение мыслящей жизни по двум спиралям бессмертия* (представленным в системе теоретических взглядов В.П. Казначеева) – *спирали биологического бессмертия и спирали интеллектуально-социального бессмертия.* Как-то в одной из моих бесед с великим ученым-мыслителем – нашим современником – Влаилем Петровичем Казначеевым, к сожалению ушедшем из жизни совсем недавно, в 2014 году на 91 году жизни, в Новосибирске, в академгородке, в его уютном доме, кажется осенью 1997 года, он высказал такое положение о предназначении человека:

- *Человек рождается с 5 программами своей жизненной активности: первая программа – программа биологического бессмертия* (программа продолжения жизни через рождение детей в семье – репродуктивная программа, приблизительно она заканчивается к 40 годам) *и 4 программы интеллектуально-социального бессмертия,* на каждую из которых, по моему предположению (3 креативно-стереотипные волны по 11 лет длительностью каждая), отводится по 33 года.

Поэтому нормальная длительность жизни человека-творца на Земле не менее 170-180 лет. Я тогда рассказал Казначееву о своём законе креативно-стереотипной волны (каждая такая творческая «волна» имеет, по моему предположению, длительность ~ 11÷13 лет; я её открыл через анализ жизни творческих долгожителей – Гёте, Л.Н.Толстого) и высказал мысль, что каждая такая «программа интеллектуально-социального бессмертия» должна иметь для полной своей реализации хотя бы 3 таких «креативно-стереотипной волны». И им эта гипотеза была поддержана.

*Человек рождается с 4 программами (минимум) социально-интеллектуального бессмертия, т.е. с 4 «векторами» своих способностей, в которых и закодированы и его творческая индивидуальность, и его предназначение* (его можно условно пока назвать «ноосферно-космическим» предназначением; подчеркиваю условно, потому что человек еще

должен стать ноосферным человека-творцом, и в этом состоят «Роды его как действительного Человека» в XXI веке).

*И в этом контексте формула «коммунизма»* как будущего справедливого человечного общества на Земле, поднимающего Человека на уровень Субъекта своей Истории, – «*от каждого по способностям, каждому по потребностям»* (причем имеются в виду в первую очередь духовные потребности, потребности творчества и созидания) – *приобретает новый, ноосферный смысл:*

- *«от каждого по способностям» – и означает возвышение человека на уровень своего творческого ноосферно-космического созидания, ради которого он и «родился», «пришёл в этот мир»,*
- чтобы обеспечить истинное ноосферно-космическое интеллектуально-социальное бессмертие Человеческого разума:
  - на Земле – планетарном Доме», в котором он появился и созрел для Ноосферно-Космического Общего Дела,
  - и в Космосе, к освоению которого он только ещё приступил благодаря гениальному научно-техническому творчеству К.Э. Циолковского, С.П. Королева и целой «армии» созидателей советской космонавтики в XX веке и первому полёту на космическом аппарате советского лётчика-космонавта Юрия Алексеевича Гагарина вокруг Земли 12 апреля 1961 года, а также успехам в развитии технической космонавтики в США, Франции, Индии, Китае, Северной Корее и в других странах.

*Каждый ученый, каждый исследователь,* осуществляющий процесс познания природы, общества, человека, техносферы, космоса, возможных других внеземных цивилизаций, проблема контакта с которыми была поднята уже в середине XX века, например – на Советско-Американской конференции в Бюроканской обсерватории (Армянская ССР) в 1968 году, но так и осталась пока «миром неизведанного»,

*– есть творческая индивидуальность, и в этом плане есть мыслящая незаменимая никем и ничем сущность – наблюдатель и сверхнаблюдатель мира на Земле, и в будущем – в Космосе. Но одновременно эта творческая индивидуальность ученого есть сконцентрированное «Творческое МЫ» всего Человечества, есть творческая Все-Человечность.*

В каждом ученом, в его познавательном геноме (гносеогенетике), в его творческом «микрокосме» отражается творческий «макрокосм» всего человечества, включая всю мощь «эволюционной памяти» истории научной мысли, в которой возвышаются Великие Гении Научно-Философских Прорывов Человечества – Платон, Аристотель, Лао Цзы, Кеплер, Галилеей, Ньютон, Лейбниц, Эйлер, М.В. Ломоносов, Паункаре, Ч. Дарвин, Планк, Гаусс, Н.И. Лобачевский, Риман, Д.И. Менделеев, А. Эйнштейн, В.И. Вернадский, Н. Бор, М. Кюри-Склодовская, Ж. Кюри, К. Маркс, Ф. Энгельс, В.И. Ленин, И.В. Сталин, Фидель Кастро, Д. Неру, К.Э. Циолковский, С.П. Королев, И.П. Павлов и многие другие.

### *13. Единство «Я- » и «МЫ- » онтологий. «Корневой человек» П.А. Флоренского как выражение «МЫ-бытия», на котором строится «Я-бытие» творческой индивидуальности*

В монографии «Онтология и феноменология педагогического мастерства» (1999) я попытался аргументированно показать, что *базисом «Я-онтологии» (Я-бытия»)* человека *служит «МЫ-онтология» («МЫ-бытие»), и любая попытка оторвать «Я» от «МЫ», абсолютизировать своё «Я» через некий искусственный, и иллюзорный одновременно, отрыв от «МЫ оборачивается катастрофой этого «Я», которая начинается с предательства своего предназначения, с предательства самого себя, ради чего ты и был «призван» в этот мир самим фактом своего рождения от определенных родителей, фактом воспитания в атмосфере своих семьи, школы, города, наконец, своего народа и своей страны, т.е. Отечества.*

П.А. Флоренский, который придавал большое значение исследованию своей генеалогии, ввел понятие «корневого человека» и причислил себя к такому «корневому человеку». По одной генеалогической цепочке, связанной с одним из его предков армянской национальности, его генетические «корни», ветвясь, доходили (как показали его исследования) до царицы Савской, а по другой – представляли собой род костромских крестьян; и этим он гордился, считая, что они, эти «корни», есть та своеобразная «почва», на которой сформировался его талант, его творческая индивидуальность.

«Корневой человек» П.А. Флоренского и есть выражение «МЫ-бытия» как основы «Я-бытия», т.е. бытия того, что мы назвали творческой индивидуальностью человека-творца, в том числе ученого, например, того же Флоренского – и как ученого (кстати, внесшего свой вклад в развитие электротехники), и как философа, и как священника, оставшегося верным своей православной вере и Русской Православной Церкви. Это означает, что в творческой индивидуальности ученого имплицитно присутствует генетическая память предшествующей кооперации, творческих индивидуальностей его предков, память того огромного «МЫ», которое представлено генеалогией твоего появления в этом Мире.

Карл Маркс в «Святом семействе» писал, что в каждом человеке столько человека, сколько в нём отразилось других людей, и Петра, и Павла.

В этом плане *древнегреческий принцип тождества микрокосма и макрокосма может трактоваться как принцип единства в творческой индивидуальности – и индивидуального (единичного), и особенного* (например, выражаемого через принадлежность человека определенной социальной страте, определенному кругу людей, классу, народу, определенной цивилизации), *и всеобщего (всечеловеческого) единства «МЫ-онтологии» и «Я-онтологии».*

### *14. Разум против Анти-Разума, Действительная наука против Науки, которая обслуживает строй капиталократии. Настоящий ученый как «рыцарь Правды»*

«Ученый» – это очень высокое звание и самое высокое призвание, потому что быть ученым – это значит быть «рыцарем Правды», служить Правде и только Правде, а не Пользе, Прибыли, Рынку, Капиталократии.

*Но в условиях диктатуры Капитала*, функционирования (в соответствии с системой понятий моей теории капиталократии) Глобальной Капитал-Мегамашины, которая стремится «переработать» всё, т.е. капиталорационализировать, – и Природу, и Человека, и Общество, и особенно в эпоху, которую мы переживаем, – Эпоху Краха рынка, капитализма и либерализма,

*Наука в определенном смысле повторяет раздвоение человеческого Разума:*

- *на Разум, который ведёт борьбу за выживание человечества через грядущий Ноосферный Прорыв в XXI веке* (я надеюсь, что он уже начался в России в виде набирающего свою мощь ноосферного научно-образовательного движения), и *который готовит основания – и теоретические, и социально-экономические – для своего Ноосферного Преобразования;*
- *и на Анти-Разум, представляемый совокупным интеллектом строя мировой финансовой капиталократии – Глобальной Капитал-Мегамашины, и наукой, его интересы обслуживающей, который – потому и «Анти-Разум», что он есть «разум, экологически самоуничтожающийся», поскольку его «богом» стал Капитал-Фетиш.*

Это раздвоение современного человеческого Разума – на истинный Разум, который должен подняться на «высоту самовыражения» как разум Биосферы или Ноосферный Разум, и Анти-Разум, который, отстаивая интересы рыночно-капиталистической системы, несёт в себе «гены» экологической гибели человечества, – я впервые описал в монографии «Разум и Анти-Разум (Что день грядущий нам готовит?)» в 2003 году.

*Но это раздвоение одновременно касается и науки:*

- *есть наука, «питающая» своими аргументацией, теорией, гипотезами, научными дисциплинами, «научными картинами мира» этот рыночно-капиталократический Анти-*

*Разум, де-факто устремляющийся к экологической гибели* и уводящий за собой в «бездну небытия» всё человечество;

- *и есть наука, начиная с работ К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина, И.В. Сталина, ученых-марксистов и немарксистов, но понимающих, что рынок и капитализм как механизмы развития «беременны» человеческой катастрофой и экологической гибелью (И. Валлерстайн, Д. Кортен, Ф. Капра, Медоузы), которая показывает, что действует императив расставания с рыночно-капиталистическими ценностями как императив экологического выживания человечества в XXI веке.*

В.И. Вернадский как-то высказал глубоко выношенную им мысль, обращенную им к самому себе, которая (я пересказываю её своими словами) такова: я готов ради познания правды, какой бы она ни была, пожертвовать, если необходимо, жизнью. *Здесь В.И. Вернадский, я так предполагаю, мысленно поставил себя на место Джордано Бруно, –* который ради той Правды, которую он открыл своими научно-философскими размышлениями и аргументацией и по которой во Вселенной множество «миров», подобных Земле, населенных разумными живыми существами, пошел на «костёр» по решению суда католической инквизиции, – и *сказал себе: я также ради правды готов отдать жизнь.*

Только ученый, служащий правде и имеющий честь и мужество для такого Служения, и есть тот настоящий Ученый, который так нужен человечеству в переживаемую Эпоху Великого Эволюционного Перелома, чтобы выстроить стратегию выхода из Экологического Тупика рыночно-капиталистической Истории.

### *15. Ноосферная научная школа и подъем Ноосферной парадигмальной – Вернадскианской – Революции в России*

В России сформировалась Ноосферная научная школа всемирного масштаба. Этому феномену я посвятил отдельную монографию «Ноосферная научная школа в России: итоги и перспективы» (2012). Назову ряд, по моей оценке, наиболее ярких представителей этой школы: В.И. Вернадский как основатель этой научной школы, которая возникла как развитие его учения о ноосфере, А.Л. Чижевский, И.А. Ефремов, Н.Г. Холодный, П.А. Флоренский, А.Л. Яншин, Б.Л. Личков, В.А. Ковда, Н.В. Тимофеев-Ресовский, Н.Н. Моисеев, В.П. Казначеев, Л.Н. Гумилев, Е.П. Борисенков, А.А. Любищев, Н.Ф. Реймерс, А.Д. Урсул, А.А. Яшин, К.Я. Кондратьев, В.Н. Сагатовский, В.Т. Пуляев, А.А. Горбунов, Г.М. Иманов, В.Н. Бобков, В.Ю. Татур, В.Н. Василенко, Н.И. Захаров, А.П. Федотов, Н.Н. Лукьянчиков, Л.Д. Гагут, Е.М. Лысенко, О.А. Рагимова, Е.Е. Морозова, Т.А. Молодиченко, Л.С. Гордина, И.А. Козиков, И.К. Лисеев, Ю.Е. Суслов, Б.Е. Большаков, О.Л. Кузнецов, Н.В. Маслова, П.Г. Кузнецов, Ю.М. Осипов, А.Н. Дмитриев, Э.В. Гирусов, Ф.Т. Яншина, А.В. Трофимов, Ю.М. Горский, С.И. Григорьев, В.И. Патрушев, В.Г. Афанасьев, Б.С. Соколов, А.Г. Назаров, Л.Г. Татарникова, Д.Б. Пюрвеев, Ю.В. Сафрошкин, В.Д. Комаров, В.В. Чекмарев, В.А. Шамахов, Ю.В. Яковец. С определенной условностью можно говорить, что *в России уже развернулась Ноосферная Парадигмальная – Вернадскианская – Революция в системе научного мировоззрения. Её итогом, по моему мнению, и является Ноосферизм как становящаяся научно-мировоззренческая система и как новый путь развития.* Итогом научных обсуждений и дискуссий на юбилейной научной конференции, посвященной моему 80-летнему юбилею, 28 января 2017 года, стала 2-томная коллективная научная монография «Ноосферизм – новый путь развития» (объем более 1000 страниц; более 40 авторов).

*В Эпоху Великого Эволюционного Перелома, которую мы переживаем, мало говорить только о творческой индивидуальности ученого. Возникает императив единства творческой индивидуальности и ноосферной ответственности за те результаты – научные открытия, концепции, изобретения, теории, гипотезы, научно-проблемные комплексы, в целом – научные идеи, – которые рождаются разумом ученого.*

На передний план выходят такие «измерения» творческой индивидуальности ученого как ценности, духовно-нравственная система, на «почве» которых осуществляются исследования и научное творчество, а также когнитивная матрица, которая определяет понятийные особенности его «взгляда» на «мир» и на логику познания этого «мира».

*Смена Качеств Разума, которая и есть Роды Действительного – Ноосферного – Разума* («Действительного» в том смысле, что только будучи «Ноосферным», он способен реализовать стратегию выживания человечества на Земле – и значит Ноосферного Прорыва), *есть*, как я отмечал в ряде своих работ еще в 90-х годах XX века, в том числе в первой капитальной монографии по ноосферизму «Ноосферизм. Том первый. Введение в ноосферизм» (2001 год), *переход из качества «Разум-для-Себя» в качество «Разум-для-Биосферы, Земли, Космоса».*

*Это и означает, что творческая индивидуальность настоящего Ученого XXI века обретает ноосферно-космический масштаб, поднимается, в «логике» Ноосферного Прорыва на «высоту» Ноосферно-Космической Всеобщности* и, соответственно, если вспомнить категорию «всемирная отзывчивость» В.С. Соловьева, – *на «высоту» Ноосферно-Космической «всемирной отзывчивости».*

*Именно через эту Ноосферно-Космическую «всемирную отзывчивость» Ученый в своей творческой индивидуальности становится Ноосферным Мыслителем-Гармонителем, т.е. носителем становящей Ноосферно-Космической Гармонии как Закона Бытия Ноосферы, т.е. Биосферы в своем ноосферном качестве, как Целого.*

***16. Законы объективизации и субъективизации научных идей в социальном кругообороте знаний и интеллекта в системе воспроизводства общественного интеллекта. Разнообразие творческих индивидуальностей ученых как форма бытия научно-творческоо потенциала общественного интеллекта***

*Диалектическое единство всеобщего, особенного и единичного в творчестве ученого, в его творческой индивидуальности в какой-то мере может быть спроецировано на «плоскость» диалектического единства формы и содержания.*

*Творческая индивидуальность ученого – это в первую очередь та «форма» его научной деятельности, которую можно назвать «стилем» научного творчества,* стилем «теоретизирования», «стилем» осуществления «эмпирических обобщений» (если обратиться к этой методологической категории В.И. Вернадского). *А «особенное» и «всеобщее» находит отражение в содержании научного творчества, которое обретает всеобщность благодаря действию критериев проверки истинности добытых научных знаний, их адекватности развивающейся реальности, с которой взаимодействует разум человека, общества и в целом Человечества.*

Именно через это «всеобщее» индивидуальный интеллект человека, благодаря *социальному кругообороту знания и интеллекта, «вливается» во всеобщий интеллект общества – общественный интеллект, приобретая в его системе ту объективную значимость, которая проверяется через «управление будущим» со стороны Общества как Целого.*

Известный русский ученый-экономист, создатель учения о «длинных» экономических циклах, Н.Д. Кондратьев в своей монографии, посвященной социальной динамике, ввел понятие *закона «деперсонализации идей».* Научные идеи, которые рождаются в «голове» ученого, должны пройти процесс их «деперсонализации», т.е. пройти процесс их восприятия научным сообществом и в целом общественным интеллектом. Этот процесс «деперсонализации идей» можно назвать и *процессом «социализации» и «культурации»* этих научных идей. Назовём кондратьевский закон «деперсонализации» научных идей «*законом объективизации» научных идей. Парным этому закону служит закон «субъективизации» идей вообще, и научных идей в частности.* Как правило, субъективизация научных идей совершается в процессе обучения на разных ступенях системы непрерывного образования и в наиболее концентрированном виде – в системе высшего образования, поскольку наукоёмкость образовательного процесса в этой системе достигает максимума. *Оба эти закона в своём взаимодействии и образуют социальный кругооборот научных идей, лежащий в основе механизма функционирования общественного интеллекта.*

Теории общественного интеллекта, разработкой которой я занимаюсь, если вести отсчет от года первой моей публикации по проблеме общественного интеллекта, 30 лет

(докторская диссертация по социальной философии, которую я защитил в Нижнем Новгороде, на диссертационном совете, которым руководил знаменитый русский философ и наш современник, ставший впоследствии моим другом, Лев Александрович Зеленов, в 1995 году, имела название: «Общественный интеллект: социогенетические механизмы развития и выживания»), я в этом научно-философском эссе касаться не буду.

*Здесь я только хотел подчеркнуть, что разнообразие творческих индивидуальностей ученых через социальный кругооборот знаний, научных идей, на базе действия парных законов объективизации научных идей и знаний и их субъективизации, в процессе обучения, становления профессионализма, социализации, обретает качество того научно-творческого потенциала уже общественного интеллекта, которое и обеспечивает научно-технический прогресс и управление социально-экономическим, и в потенции – ноосферным развитием со стороны Общества как Целого.*

***17. Человек, техника и наука: их миссия в Эпоху Великого Эволюционного Перелома***

В нашу эпоху человеческий ум «заворожен» успехами научно-технического прогресса, особенно в области «цифросферы», «цифровых технологий», в области становления «цифровой экономики» и «цифровизации» управления и даже культуры, средств массовой информации. И почти никто не задумывается, что этот «информационный взрыв», что процесс тотальной «цифровизации» всего и вся – образования, здравоохранения, системы оценок деятельности ученых и представителей политической элиты сочетается с процессами ускорения «погружения» человечества в «пропасть» возможной экологической гибели, *с процессами Глобальной Интеллектуальной Черной Дыры, знаменующей собой увеличивающийся «разрыв» между темпами процессов первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы и темпами их познания.* Причем, этот «разрыв» есть увеличивающийся лаг запаздывания (сейчас он составляет около 25 лет) в реакции ученых, политической элиты, в целом общественного сознания на негативные результаты в системе глобального здоровья человечества от этих процессов.

*Первая фаза Глобальной Экологической Катастрофы – это своеобразный вестник о глобальной антропологической катастрофе, в том числе катастрофе той части Разума, Культуры и Науки, которая олицетворяет собой Анти-Разум,* т.е. – человеческий разум, науку, культуру, – которые прошли переработку Глобальной Капитал-Мегамашиной, подверглись капиталорационализации, под диктатом которой находятся и информатизация (о чем свидетельствует уровень «дебильности» интеллекта, который материализован на каналах российского телевидения), и так называемая «цифровизация».

*Научно-технический прогресс в «пространстве» диктатуры Капитала-Фетиша и Социальной Капитал-Мегамашины превращается в механизм, способствующий капитало-(рыночно-, монетарно-)генному процессу расчеловечивания человека* (пример – дебилизация интеллекта детей и подростков попавших в «западню» определенных социальных сетей, проповедующих с помощью своих «сетевых звезд», – «лже-оракулов», некрокультуру, суицид, готовность в логике «игры» – и к убийствам, и к самоубийству).

Техника, создаваемая на основе научных открытий, технический прогресс на фоне социально-интеллектуального регресса человека, его интеллекта, духовно-нравственных регуляторов поведения, превращается в механизм, убивающий человека. Еще Н.А. Бердяев в статье «Человек и машина», опубликованной в 1930 году, увидел возможные истоки «машинизации» или «механизации» человека, превращение его в придаток к машине, в «техноморфное» существо, в «робота».

«Отец кибернетики» Норберт Винер в начале 60-х годах, а вернее в 1964 году, в одном из интервью американскому журналу «Юнайтед Стейтс Нью Уорлд Рипорт» на вопрос корреспондента этого журнала «Существует ли тенденция придавать чрезмерное значение применению вычислительных машин?» ответил так: «Существует культ техники. Люди заворожены техникой. Машины предназначены для службы человеку (мой комментарий: а я добавлю – для раскрытия способностей человека, его творческого потенциала, для возвышения качества его разума до уровня Ноосферного Разума, что является императивом,

входящим в структуру императива выживаемости человечества в XXI веке!), и если человек предпочитает передавать вопрос о способе их употребления машине из-за слепого машинопоклонства или из-за нежелания принимать решения…, тогда мы сами напрашиваемся на неприятности». И тогда корреспондент, бравший интервью, задал следующий вопрос: «Не изменяет ли человек окружающую среду свыше своей способности приспосабливаться к ней?», *великий американский ученый и мыслитель ответил: «Это вопрос №1. Человек, несомненно, изменяет её чрезвычайно сильно, а делает ли он это свыше своей способности* (мое замечание: имеется в виду способность приспосабливаться к изменениям в природе), *мы поймем очень скоро. Или не узнаем – нас больше не будет».*

*Последний ответ я назову «Пророчеством Н. Винера». Прошло более 60 лет. И, к сожалению, это «Пророчество Н. Винера» выполняется, человек все больше, на фоне Большого Информационного Взрыва, растущего количества научных форумов, международных конференций, обсуждающих, какие блага несут информатизация и «цифровая экономика», погружается в «пучину» Глобальной Интеллектуальной Черной Дыры, становится все более неадекватным экологической динамике природных систем на Земле.* «Цифровизация» в России сопрягается с ежегодным ростом объемов (по площадям) лесных пожаров, особенно в Сибири, катастрофических наводнений, с ухудшением экологической ситуации в разных регионах страны.

А где же Наука? Какую роль играют Ученые в государственном управлении развитием России? Почему не осуществляется космический мониторинг экологических обстановок по регионам России и не реализуется система космического предупреждения возгораний леса?

*В этот сложный период Власть продолжает оставаться и не научной, и более того – анти-научной, демонстрируя то «безумие» корыстного ума,* о котором ещё в 1918 году предупреждал Н.А. Бердяев, написав на бумаге свое прозрение: «…в корыстном интересе…таится безумие».

*Рыночно-капиталистический корыстный интерес сделал весь мир,* где господствуют рыночно-капиталистические отношения, «вершит» свою «власть» мировая финансовая капиталократия, *«экологически-безумным» миром,* который устремился к своей экологической гибели в XXI веке.

*За первой фазой Глобальной Экологической Катастрофы скрывается как одно из её «измерений» коллапс между Биосферой и Техносферой, который лишь есть своеобразная «тень» коллапса между Биосферой и Глобальной Капитал-Мегамашиной, направляющей технический прогресс, обеспечиваемый научным и инженерно-конструкторским трудом, и против Человека, и против Природы.* Знаменитый наш советский и русский писатель А.Н. Толстой написал известную фантастическую повесть с огромным философско-научным подтекстом «Гиперболоид инженера Гарина», в которой показал как научно-инженерное творчество, ориентированное на власть, на господство над миром, оборачивается гибелью такого Творца.

*Творческая индивидуальность ученого в переживаемую Эпоху Великого Эволюционного Перелома получает онтологическое оправдание, если она раскрывает себя в «логике» борьбы за Онтологическую Правду – правду будущего Ноосферно-Креативного Бытия Человека.*

К. Маркс в своих знаменитых «*Тезисах о Фейербахе»* сформулировал не менее знаменитый «*11-й тезис», в котором «звучит» мысль, обращенная к философам (а я добавлю – и к Ученым, как «рыцарям Правды»), состоящая в том, что мало объяснять мир, в котором живет человек, необходимо участвовать в его революционном преобразовании в «мир», достойный высокого звания «Человека» на Земле, т.е. в «мир», где царствует справедливость, отсутствует эксплуатация человека человеком, потому что «упразднена» частная собственность на средства производства и разрешаются противоречия между Человеком и Природой. По Марксу, этот «мир», в борьбе за который должны участвовать и Действительная Наука, и Действительная Философия, и есть Коммунизм; Коммунизм не*

*только как справедливое общество, но и как «подлинная» история, поднимающая Человека, его Разум на уровень Действительного Субъекта Истории.*

В XXI веке *этот марксовский императив,* который вытекает из его «логики» сменяемости общественно-экономических формаций, по которой капитализм есть последняя такая формация, бытийствующая на основе эксплуататорских отношений, приобрел, я повторяю еще раз это положение, ноосферное содержание.

*Чтобы человечеству экологически выжить на Земле в XXI веке, необходимо осуществить не только «расставание с простотой», с «рационализмом» на базе культа «простоты», по Н.Н. Моисееву, но и «расставание со всей системой ценностей и институтов рыночно-капиталистической формы хозяйствования на Земле», и перейти к управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта, научно-образовательного общества, Ноосферного Экологического Духовного Социализма, когда реализуется предсказанный мною грядущий Ноосферный Синтез Науки и Власти!*

### 18. От Тотальной Неклассичности будущего бытия человека – к Тотальной Неклассичности бытия Науки на Земле. Принцип Большого Эколого-Антропного Дополнения

Понятие «Тотальная Неклассичность будущего бытия человечества» я ввел в становящуюся теоретическую систему Ноосферизма в 1994 году в работах «Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие» и в «Манифесте системогенетического и циклического мировоззрения и Креативной Онтологии».

В настоящее время многими философами, по крайней мере в России, используется триада «классичность – неклассичность – пост-неклассичность». В моей теоретической рефлексии используется только дихотомия «классичность-неклассичность». Категория неклассичности появляется в физике микромира вместе с «принципом дополнительности» Нильса Бора. Бор выдвинул гипотезу, что «трэк» альфа-частицы в «камере Вильсона» меняет угол своей траектории под воздействием рядом стоящего физика-экспериментатора, ведущего наблюдение. «Принцип дополнительности Н. Бора» есть выражение особой реверсивной связи между «субъектом познания» и «объектом познания», через которую проявляется особое качество единства Мира, который наблюдается Ученым-Наблюдателем, и самого Ученого-Наблюдателя. Здесь уже в рамках разработанной мною *теории знания* (в этом году издана моя монография «Теория знания и системология образования») скрываются истоки особой «*теории относительности»* (пока условное название!) в *теории познания мира,* которая востребует разработки *Теории Наблюдателя и Свернаблюдателя.* Вслед за «принципом дополнительности Н. Бора» позже появились «сильный» и «слабый» антропные принципы (в середине 50-х годов). Но задолго до них, почти одновременно с принципом дополнительности Н. Бора, К.Э. Циолковским был сформулирован свой «антропный принцип», в соответствии с которым прогрессивное развитие Космоса с необходимостью приводит к появлению Человека Разумного на Земле, как в потенции космического разумного существа. В.П. Казначеев в своей теоретический системе космоантропоэкологии прямо вводит понятие «антропный принцип К.Э. Циолковского».

*Выше сформулированный ноо-космо-номогенез как выражение действия двух метазаконов, которым подчиняется любая прогрессивная эволюция,*

*– Метазакона сдвига от доминанты Закона Конкуренции* (и механизма естественного отбора) *– к доминанте Закона Кооперации* (и механизма интеллекта) и *Метазакона «оразумления» или интеллектуализации,*

*– рождает в системе Ноосферизма «Ноосферно-Эволюционный Антропный Принцип»,*

> в соответствии с которым – появление человеческого разума как носителя Ноосферного этапа эволюции Биосферы Земли и Ноосферной Истории человечества в форме управляемой социоприродной эволюции является закономерным.

Этот мой «Ноосферно-Эволюционный Антропный Принцип» дополняет предложенный мною, как развитие Принципа Большого Космологического Дополнения В.П. Казначеева, сформулированного им в монографии (соавтор – Е.А. Спирин), «Космопланетарный феномен человека» в 1991 году, – *Принцип Большого Эколого-Антропного Дополнения* (впервые я ввёл его в теоретический дискурс в монографии «Ноосферизм» в 2001 году).

Этот принцип формулируется так:

> *Глобальные экологические проблемы на Земле принципиально не могут быть решены до тех пор пока:*

*1) не будут решены социальные проблемы развития человека на принципах социальной справедливости в страновом и глобальном аспектах, ликвидации эксплуатации человека человеком, на основе мира без войн и насилия;*

*2) не будет обеспечено опережающее развитие наук о человеке, реализация императива, который был ещё словесно сформулирован на «вратах» в Дельфах «Познай самого себя!», и соответственно не будут обеспечены требования Закона Опережающего Развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе* (впервые этот Закон как закон устойчивого развития социализма был сформулирован мною в монографии (в 1990 году) «Опережающее развитие качества человека, качества общественных педагогических систем и общественного интеллекта – социалистический императив»).

*Неклассичность в рамках разработанной мною теоретической системы Ноосферизма приобретает более масштабное содержание: она олицетворяет собой изменение статуса Человеческого Разума, в том числе Ученого, на Земле, в связи с переходом от Стихийной парадигмы Истории* (которую можно трактовать как «Классическую Историю» в том смысле, что человечество даже её «обожествило», признав её спонтанность, её неподвластность своему «разуму» и «воле») – *к Управленческой, Ноосферной Парадигме Истории (которую я называю «Тотальной Неклассичностью Будущего бытия человечества»,* поскольку речь идет не только об Управлении собственной историей, что уже продемонстрировала «эпоха советского социализма – СССР» в XX веке, *но уже идёт речь об Управлении социоприродной эволюцией, т.е. об Истории Нового Ноосферного Качества, в которой исчезает её социальная автономность, и Разум Человечества в «пространство» своего «Труда-Заботы»,* если воспользоваться этим понятием А.С. Макаренко, *включает обеспечение гармоничного развития всей Биосферы вместе с собой).*

*Итак, «управляемость Историей» – вот главное критериальное основание Тотальной Неклассичности будущего бытия человечества, причем, повторю еще раз, Историей нового качества – Ноосферного, не социально-автономного, стихийного на базе доминирования Закона Конкуренции, а Социо-Биосферного, управляемого общественным интеллектом, составной частью которого является и Наука, на базе доминирования Закона Кооперации.*

*Тотальная Неклассичность будущего бытия человечества определяет и Тотальную Неклассичность бытия Науки Будущего,* которую я связываю:

- (1) *с категорией и теорией научно-образовательного общества,* в восходящем воспроизводстве которого наука становится производительной силой (на что прогностично указывал в своём учении Карл Маркс) и, что не менее важно, силой управления (здесь «сила» выступает научной метафорой), а образование – «базисом базиса» и духовного, и материального воспроизводства;
- (2) с *концепцией ноосферного синтеза науки и власти* (впервые эту концепцию-прогноз в форме 8 положений-теорем я опубликовал в 2016 году в работе «Грядущий ноосферный синтез науки и власти»).

В «мире господства Капитала» наука используется как инструмент этого господства, и в этом своем качестве наука как механизм поиска и утверждения истины ему не нужна, а нужна как инструмент, обеспечивающий восходящее воспроизводство Капитала и

Капиталовластия, утверждающего своё господство над человеком и над ресурсами мира, пытающегося «подменить» реальный мир своим «капитало-иллюзорным» миром, и эта «подмена» уже обернулось Экологическим Крахом и капиталократии, и культивируемого её Анти-Разумом «фетишного мира» (поскольку «жадность» и «разум» – вещи несовместимые), в котором якобы управляют «историей» по выражению Дж. Сороса, «люди с большими деньгами».

П.А. Сорокин как русский ученый-социолог, оказавшийся как эмигрант в США – в стране базирования мировой финансовой капиталократии, на основе своих исследований показал, что совокупный интеллект власти в современных эксплуататорских обществах, как правило, ниже совокупного интеллекта тех, кем они управляют. В своём автобиографическом романе «Долгий путь» он писал: «Когда нравственность и ментальность правителей и тех, кем управляют, измеряются одной мерой (а не с помощью двойного стандарта), тогда оказывается, что нравственность и умственные способности правителей несут больше признаков ментальной и моральной шизофрении, чем таковые у населения, которым управляют в целом». Кстати, президентские выборы в США в 2016 году продемонстрировали этот вывод П.А. Сорокина достаточно «выпукло», и они продолжают присутствовать в политических метаниях нынешнего президента США Д. Трампа. В книге «Власть и нравственность», написанной П.А. Сорокиным совместно с У. Ланденом и опубликованной почти 60 лет назад, они пришли к страшному для себя «открытию» (хотя и не осознали того, что за отрывом властей в «мире господства Капитала» от интересов и потребностей развития народа, которым они управляют, скрывается власть Капитала-Фетиша, олицетворяемая капиталократией): «Процветание и выживание человека сегодня во многом определяет лишь горстка верховных правителей великих ядерных держав. В своих руках они безраздельно сосредоточили контроль над беспрецедентно мощными, несущими смерть вооружениями. *От их мудрости или глупости во многом зависит судьба человечества – прочный мир или самоубийственная смерть. Никогда прежде в истории не было, чтобы жизнь или смерть такого огромного количества людей зависела бы от такой малой кучки правителей!...* Опасная ситуация, естественно, рождает вопросы, на которые надо отвечать именно сегодня: «*можем ли мы доверять* (мой комментарий: «мы» – это ведь и ученые и, может быть, – в первую очередь ученые, поскольку они есть «лобная часть» «мозга» общественного интеллекта) *судьбоносные решения о войне и мире, и через это и о жизни, свободе и счастье сотен миллионов, нескольким магнатам, стоящим у власти?».* И далее они дают своё решение в форме *социального императива реконструкции государственной власти – императива «замены существующих «правительств политиков» на правительства ученых, святых и мудрецов».*

*Итак, Ноосферный Синтез Науки и Власти как базовое условие перехода государств (и обществ) Мира и человечества в целом к управляемой социоприродной эволюции и как базовое условие становления ноосферного общественного интеллекта есть императив XXI века как часть императива выживаемости.*

Политик, не вооруженный современной научной картиной мира, не владеющий необходимым базовым ноосферным образованием, и, следовательно, не способный к принятию адекватных решений, не способный общаться с научно-экспертным сообществом, должен исторически исчезнуть.

*Фигуры «политик» и «ученый» должны слиться воедино, потому что политика на уровне государства – и внешняя, и внутренняя – должна стать формой научного управления ноосферным развитием государства и общества. Мечта древнегреческого философа Платона об идеальном государстве и идеальных правителях, каковыми, по его мнению, должны быть философы, спустя более чем 2000 лет возрождается как императив на ноосферной основе, чтобы обеспечить именно научное управление социоприродной эволюцией (и соответственно – управление динамической социоприродной, или ноосферной, гармонией) и чтобы не сбылось предсказание древнеегипетского мыслителя Имхотепа,*

*которое высечено на стене пирамиды Хеопса 4700 лет назад, – «Люди погибнут от неумения пользоваться силами природы и от незнания истинного мира».*

Тотальная Неклассичность бытия творческой индивидуальности ученого означает, что миссия его научного творчества получает тогда историческое оправдание, когда она способствует ноосферному преобразованию всех основ бытия человечества на Земле и вносит вклад в Ноосферный Прорыв человечества, который и есть миссия XXI века, который мы начали проживать. По отношению к «русской науке» я этот вывод – императив раскрыл уже в этом году в монографии «Русская наука: от прошлого – к ноосферной ответственности за будущее России и человечества».

### *19. Творческая индивидуальность ученого в контексте ноосферного призвания в XXI веке*

Этот раздел я рассматриваю как итогово-завершающий, и поэтому он получился несколько расширенным по объему.

Творческая индивидуальность любого человека как выражение его антропотипа и креатотипа и творческая индивидуальность ученого – в частности, раскрывается на базе личности, а личность – это системно-социальное качество человека, социально-системно-качественная форма репрезентации в нём «МЫ-онтологии».

Н.К. Рерих создал оригинальную концепцию мастерства как высшей формы профессионального творчества. «Мастер» – это высшее социально-системное качество профессиональной творческой индивидуальности. М. Булгаков написал роман с названием «Мастер и Маргарита», в котором один из главных героев «Мастер» – писатель, написавший роман о Христе (Иешуа) и Пилате, олицетворяет собой Творчество, а другой главный герой «Маргарита» – Любовь. И в этом романе показывается, что и «Творчество», и «Любовь» – это две великие силы человеческого духа, которые выше власти 3-го главного героя Воланда, т.е. Сатаны, – искушающего человека с помощью денег и потребительства, и в которых сосредоточена вся мощь человеческого созидания.

*Повторю еще раз главный закон науки и творчества, которую я предложил в одной из своих работ назвать* креатологией.

- *творчество – закон жизни.*

*Творчество как «закон жизни» реализуется как закон волны (цикла) творчества,* за которым стоит диалектическое единство парных законов творчества человеческого интеллекта и общественного интеллекта – *закона креативно-стереотипной волны (креативно-стереотипного цикла) и закона лево-правополушарной волны (лево-правополушарного цикла).* Их действие в «логике» творческой жизни человека (по «длине» всей творческой жизни) я раскрыл впервые в книге, написанной мною в августе 1991 года и опубликованной при финансовой помощи Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов под руководством Н.А. Селезнёвой, в 1992 году в издательской фирме «Логос» – «Творчество, жизнь, здоровье и гармония (Этюды креативной онтологии)».

*Мои исследования жизни творческих долгожителей позволили выдвинуть гипотезу о существовании у таких долгожителей креативно-стереотипного цикла длительностью приблизительно ~ 11 – 13 лет.* Начинается такой «цикл» с взлёта творчества, но затем, по мере накопления «стереотипов» в деятельности человека, «стереотипная составляющая» интеллекта начинает понижать творческий потенциал, креативную производительность, человек-творец начинает испытывать дискомфорт, и, переживая «креативный кризис» или «кризис творчества», включает механизмы «ломки своих стереотипов»: механизмы ассоциаций, аналогий, смены «вектора» деятельности, или даже смены профессий (механизм ротации деятельности), механизм игры, механизм смеха, и др. «Ломка стереотипов», как правило, сопровождается интенсификацией деятельности «правополушарного или интуитивного интеллекта». *Т.е. параллельно с креативно-стереотипной волной в интеллекте человека движется лево-правополушарная волна, способствующая преодолению кризисов творчества.*

При этом на основе выполненного мною анализа режимов деятельности интеллекта была выдвинута *научная идея о существовании двух «интеллектных гомеостазов»:*

- *динамический интеллектный гомеостаз* (ДИГ), который постоянно ориентирован на поиск новой информации, и возможный пересмотр (с точки зрения объяснения) уже полученных творческих продуктов
- *и «статический интеллектный гомеостаз»* (СИГ), в режиме которого интеллект все больше и больше избегает новой информации, да ещё такой, которая входит в противоречие с уже сложившимися стереотипами.

Интеллект, работающий в режиме ДИГ, постоянно циклически обновляет свой творческий потенциал, увеличивает параметры мощи своей когнитивной матрицы, и благодаря этому *подчиняется закону периодического обновления, противостоя процессу стереотипизации – и значит, процессу «интеллектуального старения».* Интеллект, работающий в режиме СИГ, демонстрируя мощь творчества в молодые годы, теряет свой креативный потенциал, амплитуда «творческих волн» падает.

*«Творческое долгожительство»* как феномен (по моей синтетической теории творчества) *обеспечивается динамическим интеллектным гомеостазом* (ДИГ). Чтобы ДИГ сформировался, творческая личность, по моей гипотезе, должна научиться формировать внутри себя особую «дугу рефлексии» – «рефлексивных механизмов по разрушению своих собственных рефлексов, т.е. стереотипов», которая становится особо необходимой в моменты креативных кризисов. Поэтому настоящих творцов, гениев характеризует наличие иронии и самоиронии, умение внутри себя «смеяться» над собой, улыбаться, скромность, отсутствие тщеславия и самомнения о своём величии, т.е. отсутствие амбиций, отсутствие стремления к властвованию над людьми.

Уже по основанию в форме вопроса «Что доминирует в данной творческой индивидуальности ученого – ДИГ или СИГ, и какова степень этого доминирования?» мы получаем своеобразную квалиметрическую шкалу креатотипов ученого.

*В СССР, благодаря гениальной инициативе Максима Горького,* по моей оценке, – несомненно, Титана Эпохи Русского Возрождения, и не только писателя – классика XX века, но и выдающегося мыслителя и философа, *был запущен издательско-творческий «проект» – создать своеобразную библиотеку «Жизнь замечательных людей».* Этот издательский проект, может быть не с такой интенсивностью, как в СССР, реализуется и в современной России.

*То, что создано благодаря реализации этой горьковской инициативы, я считаю, есть феномен культурно-мирового масштаба.* Есть в этом компендиуме знаний о «жизни замечательных людей» и серия книг о «жизни выдающихся ученых». Например, в моей библиотеке имеются книги о творческой жизни И. Ньютона, Н.Е. Жуковского, Галилея, Эйнштейна, Чаплыгина, К.Э. Циолковского, Н.А. Морозова, Лобачевского, Ломоносова, И. Мечникова, Сеченова, Кареева, Чижевского и др.

*Если задуматься над тем, что представляет собой серия книг о «жизни замечательных людей в лице ученых», то можно эту серию охарактеризовать как коллективное исследование творческих индивидуальностей в науке. Вот где имеется целое «непаханное поле» для эмпирических обобщений будущих ученых-науковедов.*

*Творческая индивидуальность ученого,* уже из вышевысказанного мною, *не есть состояние, а есть,* если воспользоваться понятием «становление» в теоретической системе диалектики Гегеля, *всегда становление этой творческой индивидуальности, итоговая оценка которой обретает форму того научного наследия, которое ученый после смерти оставляет после себя и в которых он «живет после смерти», вступая в диалоги с новыми поколениями ученых.* Кстати, констатация такого типа диалога с учеными, жившими в разные исторические эпохи, как своеобразного научного поиска и становления собственных научных идей, присутствует в письмах молодого В.И. Вернадского к своей жене в 80-е и 90-е годы XIX века.

*И масштаб гениальности того или иного ученого «измеряется» тем масштабом времени после его физической жизни на Земле, на котором он своими научными идеями, теориями, открытиями, законами продолжает влиять на ход научной мысли – и, через историю науки, на ход всей Истории Человечества.* И дело здесь не в научных званиях, регалиях, должностях, а в масштабе личности ученого, в мощности его мировоззрения, проникающего через «завесу Будущего».

По моим взглядам, все люди от рождения, независимо от цвета кожи, национальности, расовой принадлежности гениальны, но каждый гениален по своему – в соответствии со своим антропотипом, креатотипом, особой формой диалектического единства «левополушарного» и «правополушарного» интеллектов, за которым скрывается динамическая гармония «бессознательного» (эволюционной памяти) и «сознания», интуитивного и рационального начал в процессе познания мира и самопознания.

*Но вся Стихийная история, как история эксплуататорских обществ, как стихийно-историческое становление человеческого Разума и как продукта его деятельности – Науки, не довела социально-экономические условия до уровня, способствующего раскрытию гениальности каждого творческого индивида на Земле.*

Первая фаза Глобальной Экологической Катастрофы – это одновременно своеобразное «послание» от Её Величества Природы, как Панта-Креатора, всем людям на Земле, что наступил Экологический Конец стихийной рыночно-капиталистической форме исторического развития, закончился «перинатальный период» развития Разума в лице Человечества под «защитным зонтиком» гомеостатических механизмов Биосферы и планеты Земля, и вместе с наступлением этого Экологического Конца в Стихийной парадигме Истории проявляется и Начало Истории Нового Качества – Ноосферной Истории в виде управляемой социоприродной эволюции, и вместе с этим Началом – и Начало родов Действительного – Ноосферного – Разума и как его составляющей – Действительной Ноосферной Науки.

*Эпоха Великого Эволюционного Перелома,* которую человечество переживает в XXI веке, и отсчёт которой, как я считаю, начался с рубежа 80-х – 90-х годов XX века, когда глобальный экологический кризис, опять-таки по моей оценке (её научную аргументацию я представил в серии своих работ), перешел в первую фазу Глобальной Экологической Катастрофы, *меняет само и звание, и призвание Ученого на Земле как «рыцаря Правды», требует от него участия в этих Родах Действительного Ноосферного Разума, т.е. выполнить свое ноосферное предназначение.*

*Великими «рыцарями Ноосферной Правды» явились:*

*1) В.И. Вернадский – Ноосферный Гений Человечества, чьё научное наследие, которое можно назвать ноосферно-научным компендиумом, и развитие которого стало базисом становления Ноосферной научной школы в России и развернувшейся вернадскианской революции» в системе научного мировоззрения* (понятие «вернадскианской революции» впервые предложено Ж. Гриневальдом и М. Полуниным, как рефлексия по поводу научного значения В.И. Вернадского, возникшая в «пространстве» празднования 125-летия со дня его рождения на рубеже 80-х – 90-х годов XX века), – *опередило свое время почти на столетие;*

*2) Н.Н. Моисеев,* посвятивший целую серию своих работ *исторической логике перехода человечества в «Эпоху Ноосферы»,* поднявший проблемы «расставания с простотой», становления новой парадигмы научного рационализма, становления «Системы Учитель» как важного механизма такого перехода;

*3) В.П. Казначеев,* развивший учение о живом веществе В.И. Вернадского, заложивший основы учения о космопланетарном феномене человека, космоантропоэкологии, выдвинувший гипотезу о существовании «живого пространства», внесший большой вклад в исследование влияния солнечно-земных связей на циклическую динамику биосферных процессов; и этот список может быть продолжен.

В России набирает силу ноосферное научно-образовательное движение. В 2009 году создана Ноосферная общественная академия наук в Санкт-Петербурге, членами которой стали такие известные ученые, как В.Н. Бобков, А.А. Горбунов, Г.М. Иманов, В.Г. Тыминский, А.Д. Урсул, В.Н. Василенко, В.Ю. Татур, С.И. Григорьев, В.И. Патрушев, В.Н. Пуляев, В.П. Пилявский, Е.М. Лысенко, О.А. Рагимова, Т.А. Молодиченко, А.В. Куманова, В.И. Оноприенко, Л.С. Гордина, И.А. Козиков, Н.П. Фетискин, А.М. Пищик, В.В. Чекмарев, В.В. Лукоянов, Л.А. Зеленов, С.К. Булдаков, И.В. Каткова, Б.Я. Советов, О.Л. Краева, Л.Г. Татарникова, Т.К. Донская, Ю.Е. Суслов, В.А. Шамахов, Г.А. Орлова, О.С. Орлов, В.Б. Сапунов, Е.А. Сущенко, Е.Е. Морозова, В.А. Золотухин, В.П. Казначеев, Т.И. Миронова, В.А. Трошин, А.И. Шипков, К.И. Шилин, П.Г. Никитенко, А.А. Яшин и другие. В декабре 2017 года прошло первое Собрание Русского Космического Общества (президент общества – Б.Е. Большаков, председатель Коллегии общества – президент Российской академии естественных наук О.Л. Кузнецов, председатель президиума – А.А. Гапонов), которое определило в качестве своего исторического предназначения – создание оснований для ноосферного устойчивого развития и обеспечения Ноосферно-Космического Прорыва в России XXI века. По моей инициативе и по моим программам, при организационной помощи со стороны Г.М. Иманова, К.М. Басанговой, А.Т. Шаукенбаевой, А.А. Горбунова, В.М. Московченко, Ю.П. Григорьева, В.Н. Бобкова и других, начиная с 2000 года, была проведена, с изданием коллективных научных монографий, целая серия научных форумов: «Вернадскианская революция в системе научного мировоззрения – поиск ноосферной модели будущего человечества в XXI веке» (2003); три Ноосферных Северных Форума (2007, 2009, 2011) под названием «Ноосферизм: арктический взгляд на устойчивое развитие России и человечества в XXI веке»; семь Международных научных конференций «Ноосферное образование в евразийском пространстве» (2009, 2010, 2011, 2012, 2015, 2016, 2017), Международная научная конференция «Владимир Иванович Вернадский и Лев Николаевич Гумилёв: Великий Синтез творческих наследий» (2012), юбилейная Международная научная конференция, посвящена 150-летию со дня рождения В.И. Вернадского, «Владимир Иванович Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования и экономики в XXI веке» (Март, 2013), Международная научная конференция, посвящённая 150-летию В.И. Вернадского «Вернадскианская революция в научно-образовательном пространстве» (Сентябрь, 2013).

Всё это позволяет говорить о том, что Ноосферная парадигмальная революция в науке и Ноосферная человеческая революция уже начались, по крайней мере, их нарастающие процессы явно просматриваются в духовно-интеллектуальном пространстве России.

Буквально за 2 недели, как я взялся за написание этого своего научно-философского эссе, был опубликован мой научный доклад на X Всемирном научном конгрессе «Ноосферная апология человечества».

В нём я выдвинул *теоретическое положение о дуализме апологии человека и человечества.* Эта апология, как онтологическое оправдание существования и развития разумного человека на Земле, как бы раздваивается, предстает *как диалектическое единство «Апологии Прошлым» и «Апологии Будущим».*

В этом Докладе я утверждал:

*1) «Апология Человечества Прошлым» уже состоялась, и она предстает как историческое возвышение Человека и Человечества к своему Космическому Предназначению,* за которым стоит историческое движение человечества к социальной организации жизни человека и общества на принципах социальной справедливости, общественной собственности на средства производства, ставящей предел эксплуатации человека человеком, т.е. на основе социализма, мира без войн и насилия»;

*2) «но эта «Апология Человечества Прошлым» тогда приобретает свою истинность, когда она подкрепляется «Апологией Человечества Будущим»,* которая, в свою очередь, требует от человечества «Великого Отказа» от ценностей рыночно-капиталистической системы, его бытия и развития, которые уже «завели его в

Экологический Тупик Стихийной Истории в форме первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы, несущей в себе риск экологической гибели всего человечества на Земле, если сохранится рыночно-капиталистическая, эксплуататорская по свое содержанию, форма хозяйственного природопотребления», – *Ноосферной Апологией.*

Но это же положение может трактоваться и *как положение о дуализме апологии Науки в XXI веке, истинность которой осуществляется «Апологией Науки Ноосферным Будущим».*

*Вот почему, если и ставить вопрос о творческой индивидуальности ученого в XXI веке, то только в контексте его ноосферного призвания!*

*Эта ноосферная творческая индивидуальность ученого еще должна появиться как результат Ноосферной Человеческой Революции в Науке как действующем сообществе Ученых!*

В начале этого, 2018-го, года я представил на суд российского читателя, в том числе и того читателя, который считает себя «Ученым», монографию «Русская наука: от прошлого – к ноосферной ответственности за будущее России и человечества», в которой в «Части I», посвященной русской науке (от Петра Великого и Ломоносова до наших дней, в логике развития Эпохи Русского Возрождения), я, *де-факто на основе краткого описания «научно-творческих портретов» более 40 ученых, представил ноосферно-устремленную творческую индивидуальность науки, которую можно охарактеризовать как «русская наука».*

*Повторю еще раз, что в своём становлении творческая индивидуальность любого ученого, в том числе творческая индивидуальность «национальной науки», поднимается на уровень «всеобщего» – «всечеловечности» своего научного труда, – и тогда происходит диалектическое снятие этой «индивидуальности», она приобретает характеристику творческой универсальности, а в XXI веке – ноосферной творческой универсальности. «Индивидуальность» всегда относительна, а «универсальность» есть «всеобщее».*

*«Гениальность» есть духовно-творческая «высота» любого ученого в его «движении» в своём научном труде к всеобщности и ноосферной универсальности.*

Известный ученый-философ-марксист Ричард Иванович Косолапов в статье «Формула Сталина», опубликованной в газете «Советская Россия» 21 декабря 2010 года – в день 131-й годовщины со дня рождения «апостола социализма» И.В. Сталина (я свою работу, посвященную его 130-летию, назвал «Апостол социализма»), высказал удивительное теоретическое положение, находящееся в резонансе с «генеральной линией» моей рефлексии в этом эссе:

«*Сталин, как и Ленин, во всей многогранности, дорастал до ноосферного уровня; однако после него этот рост был приостановлен. Человечество в лице ведомой ими партии, советского рабочего класса, народа совершило прорыв – переход в ноосферу, но закрепить его и расширить мог своим натиском только мощный кадровый «второй эшелон», подготовить который Сталин не сумел и не успел.* При колоссальным размахе во второй половине XX века научно-технической революции, качественно сказавшейся особенно заметно в развитии и совершенствовании массовых информационных технологий, то есть инструментария мыслящего мозга, – будто в насмешку над ним – произошёл пугающий интеллектуальный социально-нравственный спад. *Задачу полноценного выхода в ноосферу не ведающая жалости ирония истории сдвинула на два-три поколения вперед».*

Ноосферный императив как императив выживаемости действует, в том числе действует по отношению к науке – как «передовому отряду» коллективной научной мысли общества, своеобразному «ядру» общественного интеллекта.

И качественно обсуждать проблему творческой индивидуальности ученого вне ноосферного контекста, по моей оценке, невозможно.

*В соответствии с ноосферной парадигмой универсального эволюционнизма, как «ядра» теоретической системы Ноосферизма, действует ноо-космо-номогенез, рождающий «Ноосферно-Эволюционный Антропный Принцип». Исходя из этого принципа, разум*

*человечества на Земле появляется как Ноосферный Разум, который только в этом качестве имеет «право» на будущую жизнь и будущую историю.*

*Превращение современного «Разума»,* в структуре которого много рыночно-капиталистического «Анти-Разума», мотивация которого диктуется ценностями капиталовластия, прибыли, обогащения, капиталистического расизма, и которому уже подписан «Экологический Приговор» на «самоуничтожение», *в Истинный, Ноосферный Разум, – превращение, которое я назвал «Родами Действительного Разума», касается и такой важной части коллективного Разума (общественного интеллекта), каковой является Наука как социальной институт, как сообщество ученых.*

*Творческая индивидуальность ученого в контексте его ноосферного призвания может состояться в XXI веке только в ноосферно-творческом качестве. Речь идет об Ученых Новой Ноосферной Формации точно так же, как и об Управляющих Новой Ноосферной Формации, о ноосферной государственности и ноосферной политике, которые могут, как таковые, состояться только на базе Ноосферного Синтеза Науки и Власти!*

В 2016 году я опубликовал очерк по «сюжетам» своего пленарного доклада на Международной научно-практической конференции «Дефектология как базис инклюзии» (14 сентября 2016 года) под названием «Учительство XXI века: ноосферная миссия», кредо которого я сформулировал так:

«Учительство XXI века, с опорой на Ноосферное Неклассическое Человековедение, должно стать Ноосферным, превратиться в механизм выхода человечества из Экологического Тупика».

Данное научно-философское эссе можно трактовать как распространение данного кредо (и соответственно его смысловое расширение) на Науку, на Сообщество Ученых.

В 2005 году, в мае, как-то неожиданно для себя написал в стиле «белого стиха» поэтическое произведение «Пока Земля ещё жива», которому я потом, позже, присвоил название «Ноосферный гимн».

Последние строки этого моего «гимна» таковы:

«*Пока Земля еще живёт…*
*Разбуди свой Разум, человек!*
*Стань Ноосферным человеком,*
*Чтобы нести с собой,*
*Где бы ты ни появился,*
*Только Добро, только Любовь,*
*только Созидание*!
*Возвысь свой Разум человек,*
*До Космо-Планетарной Ответственности!».*

Учёный – это по природе своей, по природе всеобщего характера труда – коммунист в его глубоком, идеальном содержании. Именно, я думаю, это имел в виду К.Э. Циолковский, когда он заявил, что он по своему мировоззрению коммунист. «Идеальным коммунистом» считал себя и наш философ-социолог, мыслитель космопланетарного масштаба, Александр Александрович Зиновьев. Его образ через «призму» данного акцента я раскрыл в работе «Интеллектуальный космос А.А. Зиновьев».

Называл себя «большевиком» в одной из бесед с В.М. Бехтеревым Александр Леонидович Чижевский.

Ноосферное призвание ученого в XXI веке ставит перед ним духовно-нравственный императив – служить Правде, служить Ноосферной Миссии Человечества, без реализации которой у него нет Будущего!

На этом я ставлю не «точку», а «многоточие»…!

***20. Эпилог***

Это научно-философское эссе написано мною в деревне Мелехово Новосокольнического района Псковской области с 30 июля по 3-е августа «на одном дыхании». Я его писал в потоке свободной рефлексии, специально не ставил перед собой

никаких «композиционных рамок». Такая форма творчества специфична, она похожа, я думаю, на логику движения мысли писателя, когда он пишет художественный роман и когда главный герой романа (в своём художественном раскрытии) начинает диктовать свою «волю» писателю, и он ей подчиняется, ведомый особой «интуицией творца» – интуицией завершенности замысла. Вот также и «предмет» этого научно-философского эссе «вел» меня, рождая постепенно и соответствующие его разделы, и названия этих разделов.

Проблемами человековедения, интеллектики, теории общественного интеллекта, общей теории творчества, в которой я увидел основы возможной новой науки в будущем – креатологии, теории фундаментальных противоречий человека, «бессознательного», я занимаюсь уже почти 40 лет. Назову только ряд книг, отражающих этот мой творческий путь (подчеркиваю – «этот», поскольку в своём научном творчестве я «шагаю» одновременно по нескольким «маршрутам», периодически переключаясь с одного на другой): «Гуманизация российского общества» (1992), «Творчество, жизнь здоровье и гармония (Этюды креативной онтологии)» (1992), «Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие» (1994), «Онтология и феноменология педагогического мастерства» (1999), «Введение в Неклассическое человековедение» (2000), «Ноосферизм» (2001), «Разум и Анти-Разум» (2003), «Теория фундаментальных противоречий человека» (2004), «Критика «экономического разума» (2008), «Свобода. Критика «либерального разума» (2008), «Ноосферное смысловедение» (2012), «Ноосферная научная школа» (2011), «Слово о русском народе и русском человеке» (2013), «Исповедь последнего человека» (2013), «Мегакосмическая проскопия Разума (общественного интеллекта) человечества (2014), «Глобальная патология и глобальное здоровье в контексте императива ноосферной гармонии» (2014), «Роды Действительного Разума» (2015), «Управляющий разум и новая парадигма науки об управлении» (2015), «Ноосферная социалистическая революция XXI века: основания теории» (2016), «Грядущий ноосферный синтез науки и власти» (2016), «Капиталократическая Эсхатология» (2016), «Жизнь как единство творчества, здоровья и гармонии человека и общества» (2016), «От учения Карла Маркса – к Ноосферизму XXI века» (2017), «Теория качества жизни» (2017), «200-летие К.Маркса и грядущее 150-летие В.И.Ленина: ноосферизм или ноосферный социализм – «повестка дня на XXI век» (2018), «Русская наука: от прошлого – к ноосферной ответственности за будущее России и человечества» (2018), «Ноосферная апология человечества» (2018), «Теория знания и системология образования» (2018).

Раскрывая тему, предложенную Виктором Витальевичем Лукояновым, «Творческая индивидуальность учёного», можно было в своей рефлексии пойти по пути осмысления психологических и социально-психологических оснований, которые определяют обстоятельства, условия, включая семейное воспитание, особенности психогенеза в раннем детстве того или иного ученого, особенно в период до 5 лет (и в этом «поле рефлексии» у меня есть и своим исследования, и обобщения), но я посчитал такой ход слишком традиционным.

Моя рефлексия выстраивалась исходя из уже действующего, по крайней мере, в системе моего мировоззрения, ноосферного императива.

Эпоха Великого Эволюционного Перелома, содержанием которой в моей оценке является ноосферная социалистическая революция, которая охватит весь XXI век, несет в себе и интенцию к ноосферной парадигмальной революции в основаниях современной науки, – и, следовательно, к качественному изменению смыслового наполнения «ответа» на «вопрос»: «Что представляет собой творческая индивидуальность ученого?».

Поэтому я решил назвать своё научно-философское эссе так: «Творческая индивидуальность ученого в контексте его ноосферного призвания в XXI веке». В.В. Лукоянов просил меня изложить свое видение по данной теме максимум на 2 – 3 страницах. Но когда я взялся за разработку данной темы, то я осознал тот внутренний творческий «императив», который называется «полнотой раскрытия темы» и который в

конечном итоге «отлился» в том научно-философском эссе, которое я представляю на суд моего потенциального читателя.

Главное в любом творческом деле – это быть в первую очередь честным перед самим собой. Этот «внутренний зов» во мне, как авторе, был осуществлен.

Ну, а если включить саморефлексию и обратить вопрос о «творческой индивидуальности» ко мне, как автору этого эссе?

Думаю, что любой автор никогда на него с необходимой полнотой не ответит, потому что кроме «внутреннего наблюдателя» по отношению к тому, что ты созидаешь и творишь, помимо самооценки, необходим и «внешний наблюдатель».

Но с учетом этого замечания я написал соответствующую работу, кстати – по инициативе моего друга, известного ученого-педагога Ирины Аполлоновны Колесниковой, которую назвал «Самосозидание через научное познание», опубликованную в 2017 году.

Творческая индивидуальность ученого – это не прекращающийся процесс самосозидания (в этом качестве) на протяжении всей жизни – самосозидания через научное познание и научное творчество!

Аналогичные примеры саморефлексии ученых и философов по поводу логики состоявшейся «научной» или «философской» жизни, с раскрытием самомотивации, которая приводила их к тем или иным научным идеям, открытиям, философским теориям, можно найти у многих прославившихся авторов. Назову таких известных ученых и философов как Н.А. Бердяев, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский, П.А. Сорокин.

«Быть ученым» – очень ответственная миссия на Земле. Для этого необходимо обладать мужеством, чтобы говорить Правду, которая есть единство Истины, Добра, Красоты и Справедливости.

В «мире диктатуры Капитала-Фетиша» Наука находится в «плену» у Социальной Капитал-Мегамашины, которая её «перерабатывает», превращая в «капиталократическую науку», которая служит не Истине, а Прибыли, не Прогрессу Человека, росту человечности, а Капиталу-Фетишу, «пользе», понимаемой капиталократически, как приращению прибыли, концентрации и приращению Капитала.

Поэтому вместе с научно-техническим прогрессом, «умопомрачительными достижениями» в «цифросфере», в «цифровой экономике», в Анти-Разуме мировой финансовой капиталократии рождается чудовищная античеловеческая модель «20% 80%», по которой 80% населения Земли объявляются «лишними». А где же мировая наука? Где её «коллективный разум»? Почему он продолжает служить «препохабию Капиталу»? Ответ на этот вопрос очень сложный. Он связан с растущей капитало-рыночно-генной, отчужденностью человека от собственной природы, от собственных интересов, с процессом «расчеловечивания» (или «капиталорационализации») человека, который, конечно, затрагивает научное сообщество. Классовый раскол общества порождает классовый раскол и в научной среде, среди ученых, особенно среди тех, кто работает в сфере наук об обществе и человеке.

И здесь первая фаза Глобальной Экологической Катастрофы породила своеобразную антропологическую катастрофу.

Человечеству предъявлен «ультиматум» со стороны «сил Природы», со стороны Закона Ноосферно-Космической Гармонии. Этот «ультиматум» категоричен, он требует от человечества Ноосферно-Социалистического Прорыва. Думаю, скоро этот «ультиматум» проявится («скоро» – это ближайшие 10-20 лет) в виде резкого скачка в приросте потока природных (экологических) катастроф, причем этот «ультиматум» в своём действии затронет и страны «метрополии» системы глобального империализма – США, Великобританию, Германию, Францию, Италию, Японию и другие страны.

Пора ученым стать истинными «рыцарями Правды», выбрать позитивную роль в разработке стратегии выживания человечества. Этот императив, обращенный к миссии ученых, я и назвал «ноосферным призванием ученых в XXI веке».

В 2011 году я написал (за летний сезон) своеобразную книгу «Исповедь последнего человека». Я представил фантастическую ситуацию, когда к 2037 году всё человечество (очень быстро) погибло от нападения «вируса-истребителя», порожденного иммунными механизмами Биосферы, случайно остался живым один человек на Земле – русский ученый и философ Иван Александрович Муромцев. Остались целыми города, библиотеки, памятники, дворцы, машины, которые медленно стали подвергаться действию сил физического износа. А человечества нет, оно «сконцентрировалось» (условно говоря) в одном человеке, моём герое. И он пишет исповедь, которая предстает не только «исповедью последнего человека», но и «исповедью от имени уже погибшего человечества», которое продолжает жить в памяти этого последнего человека. В этой «исповеди», которая заняла более 260 страниц плотного текста, я устами, мыслью, рефлексией своего героя пытался ответить на огромное количество вопрошаний, в число которых входили и такие: «Почему человечество не спасла наука, которая по своему призванию, в качестве механизма познания законов природы, общества, жизни человека, обязана была осуществить такую спасительную миссию?»; «Почему не спасли человечество разного рода религиозные конфессии, которые по своему призванию осуществляют принципы любви, добротолюбия, человеколюбия?», «Почему не спасли человечество коммунистические партии, коммунисты XXI века?», «Почему не спасла человечество мировая культура, призванная обеспечивать возвышение человека до высот гармонии между его жизнью и жизнью Природы, способствовать реализации императива великого гуманиста А. Швейцера – императива «благоговения перед любой жизнью»?» и другие вопрошания.

Конечно, мне, как автору этой работы, не хочется, чтобы оно стало пророчеством, которое осуществится к 2037 году. Эту работу можно назвать «анти-утопией». Но вопросы остаются. Слишком много имеется разработанных учеными негативных для человечества сценариев развития событий в логике коллапса между рыночно-капиталистическим Человечеством и Биосферой Земли как суперорганизмом, обладающим своими гомеостатическими механизмами.

С какой целью мы будем вести на X Всемирном научном конгрессе дискуссии и диалоги по поводу «творческой индивидуальности учёного? Каков ожидаемый позитивный результат?

*Вот я и считаю, что эту тему дискуссии необходимо «погрузить» в более широкий контекст ноосферного призвания ученого в XXI веке!*

Закончу я это своё «научно-философское эссе на заданную тему» следующим образом.

Вначале я обращусь к мысли нашего ученого, философа и писателя – научного фантаста в одном лице, приверженца идеала Ноосферного Коммунизма Ивана Антоновича Ефремова, которую произносит как продуманное положение (я его отношу к теоретической системе гносеогенетики) один из героев романа «Час быка» Вир Норин:

«*…Наука не знает и не может знать всей необъятности мира. И вера в то, что она уже нашла все решения всех проблем, приведёт к катастрофе. Ни одно из открытий, ни один из величайших законов не окончательны.* Думают о полноте и законченности науки обычно догматические умы в математике, но ведь это одно и то же, как если бы историк решил, что история завершена. Чем больше развивается наше знание, тем больше загадок природы встаёт перед нами… *Мы на Земле представляем науку как необъятную работу, устремляющуюся вдаль на миллиарды парсеков и в будущее поколения на тысячи веков. Так сложна и загадочна Вселенная…*

*…В её настоящем виде эта сложность настолько велика и глубока, что мы не можем играть с природой…*

*…Лишь соединение всех сторон человеческого познания помогло нам подняться выше этой игры…*

*…Гуманизм и бесчеловечность в науке идут рядом… Тонкая грань разделяет их, и нужно быть очень чистым и честным человеком, чтобы не сорваться».*

*«Быть очень чистым и честным человеком» – это императив, обращенный к творческим индивидуальностям ученых ноосферной формации, появление которых входит в императив выживаемости человечества на Земле!*

Иеромонах Роман – православный поэт – написал стихотворение, которое созвучно этой мысли И.А. Ефремова:

«*Не случайно Природа страдает,*
*У дорог догорают кусты…*
*О, Земля! Что тебе не хватает?*
*- Чистоты, чистоты, чистоты…*

*Каждый плачет, когда потеряет,*
*Вспоминая былые мечты.*
*О, Душа! Что тебе не хватает?*
*- Чистоты, чистоты, чистоты…*

*Не случайно Природа страдает,*
*У дорог догорают кусты…*
*О, Земля, что тебе не хватает?*
*- Чистоты, чистоты, чистоты…*
*О, Душа, что тебе не хватает?*
*- Чистоты… Чистоты…Чистоты…».*

*Наука, власть, политика, Разум человеческий в его обобщенном смысле должны стать духовно-нравственными, чистыми в своих помыслах и деяниях.*

«Человек Разумный», как себя в своей науке о себе определил Человек на Земле, в Эпоху Великого Эволюционного Перелома проходит своё испытание «на разумность», в том числе тем «Вызовом», который уже «бросила» человеческому разуму Самотворящая Природа – Природа-Пантакреатор в форме первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы. Это «испытание» одновременно, в моей оценке, есть «Роды Действительного Разума», потому что тот «разум», который находится в «капкане» Стихийной Истории, рыночно-капиталистической системы ценностей, – и породил эту катастрофу.

Зов к чистоте и Земли и Души человеческой – это есть Ноосферный Зов. Чем быстрее мы этой поймём, тем больше будет шансов, что «Роды Действительного – Ноосферного – Разума» в XXI веке окажутся успешными, и Человек-Творец («Homo Creator») поднимется в своей эволюции на новую качественную ступень – ступень Ноосферного Разума!

О, «Творческая Индивидуальность Ученого начала XXI века», что тебе не хватает?

- И чистоты помыслов, и ноосферного призвания, и служения Правде!

Этот ответ относителен. Потому что ученые ноосферной формации, я думаю, появляются не только в России.

В своей книге – сборнике «лаконизмов» под названием «Слово», опубликованной в 2012 году, я записал такую «короткую мысль»:

«*Истинное предназначение человека – космическое, стать космическим разумом, – но на этом пути вначале надо стать «Разумом Земли», стать ноосферным человеком, отвечающим за всё разнообразие Жизни на Земле – в Планетном Доме родов истинного человека».*

Моя Рефлексия на заданную тему «Теоретическая индивидуальность ученого в контексте ноосферного призвания в XXI веке» завершается.

Я смотрю на голубое небо, на Солнце, на Великую Красоту Жизни во всём её разнообразии вокруг меня, погружаюсь в красоту ландшафтов Псковской земли и думаю о потенциальном Величии Человека, если он возьмет на себя Ответственность за Будущее этой Красоты!

***О.В. Хрипункова,***
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

# ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА К ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ЛЕЧЕБНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ САНАТОРИИ

**Аннотация.** В статье представлены гносеологические аспекты определения уровней сформированности профессиональной готовности медико-педагогического персонала к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории. На констатирующем эксперименте автором была проведена исходная диагностика, цель которой заключалась в выявлении уровня сформированности профессиональной готовности медико-педагогического персонала к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории. Оценка сформированности профессиональной готовности медико-педагогического персонала к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории на констатирующем этапе эксперимента проводилась по выявленным в исследовании компонентам готовности (ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный) критериям (аксиологический, гносеологический, праксиологический) и показателям (мотивы, ценности; знания основ интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории; умения, навыки совместной лечебно-оздоровительной и педагогической работы).

**Ключевые слова:** профессиональная готовность медико-педагогического персонала, интеграция, детский санаторий.

***O.V. Khripunkova,***
Senior Lecturer,
Lipetsk State Pedagogical University P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# GNOSEOLOGICAL ASPECTS OF THE DEFINITION OF THE LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF MEDICAL AND TRAINING PERSONNEL TO INTEGRATE EDUCATIONAL AND THERAPEUTIC WORK IN A CHILDREN'S SANATORIUM

***Abstract.*** In article gnoseological aspects of definition of levels of formation of professional readiness of medical and pedagogical personnel to integration of educational and medical-improving work in children's sanatorium are presented. On the experimenting author, the author carried out the initial diagnosis, the purpose of which was to reveal the level of the formation of professional readiness of medical and pedagogical personnel to integrate educational and medical-improving work in the children's sanatorium. Evaluation of the formation of professional readiness of medical and pedagogical staff for the integration of educational and health-improving work in the children's sanatorium at the ascertaining stage of the experiment was carried out according to the criteria (axiological, epistemological, praxiological) for the criteria (axiological, epistemological, praxiological) identified in the study and indicators (value-motivational, cognitive, activity) motives, values, knowledge of the basics of integrating educational and health-improving work in a children's sanatorium, skills, skills of the owls local medical-improving and pedagogical work).

***Keywords:*** professional readiness of medical and pedagogical staff, integration, children's sanatorium.

Современная гуманистическая парадигма образования требует приоритета решения задач воспитания и развития личности в различных образовательных организациях, а также в лечебно-оздоровительных учреждениях (реабилитационных центрах, детских санаториях и т.п.), в которых образовательная работа является неотъемлемой частью целостной работы по лечению и оздоровлению детей. Личностное развитие хронически болеющего ребёнка в детском санатории зависит от целостности, единства и слаженности работы медико-педагогического персонала.

В основу педагогической концепции современной образовательной системы в детском санатории легли идеи «лечения через воспитание» (В.П. Кащенко), антропологические

подходы (П.П. Блонский, Л.С. Выготский), социальной реабилитации и целенаправленного воздействия среды на личность (А.С. Макаренко); результаты исследований компенсаторной функции учреждений интернатного типа (Б. Беттельгейм, Я. Корчак) и современных воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова) и др.

Анализ трудов С.П. Баранова и представителей его научной школы позволил нам выделить, что гносеологический аспект объединяет методологические проблемы получения нового научного знания, так как процесс познания часто сопровождается появлением новых понятий и теорий.

Обучение, по мнению С.П. Баранова, это «специально организованная познавательная деятельность с целью ускорения индивидуального психического развития и овладения познанными закономерностями окружающего мира» [2]. С.П. Баранов всегда уделял огромное внимание роли педагога в достижении учеником положительных результатов.

Проблемы готовности к профессиональной деятельности рассматривались в трудах А.Г. Асмолова, К.М. Дурай-Новаковой, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина, Г.И. Хозяинова. Понятие «профессиональная готовность» рассматривается в психолого-педагогической литературе с разных точек зрения, исходным для него является понятие «готовность», обратимся к его анализу в работах отечественных исследователей.

В словарях русского языка термин «готовность» употребляется в различных значениях. Так, в словаре под редакцией П.И. Пидкасистого под «готовностью» понимается «готовность сделать что-нибудь, пожелание способствовать чему-нибудь».

По определению В.И. Даля, «готовность – это свойство и состояние готового», а понятие «готовый» означает «сделавший все необходимые приготовления, приготовившийся к чему-либо» [3].

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова понятие «готовность» определяется в качестве «согласия сделать что-нибудь»[6].

С.И. Ожегов, наряду с данным значением, определяет готовность как «ситуацию, при которой все готово, все сделано для чего-нибудь» [6]. Как видно из вышеприведенных известных нам определений понятия «готовность», авторы рассматривают ее как отдельные качества анализирующего понятия.

«Понятие готовность рассматривается как деятельно-результативная структура личности, суть которой заключается в важной задаче и состоянии будущего ее решения, а также выступающее условием эффективного выполнения любой деятельности» [5] .

Исследованию состояния готовности к деятельности большое внимание уделено в научных трудах Г. Асмолова, М.И. Дьяченко, В.А. Сластёнина.

Формирование готовности к деятельности, по мнению учёных, начинается с постановки цели на основании изучения потребностей и мотивов (или понимания человеком установленной перед ним задачи), впоследствии идет разработка моделей, плана, схем, установок предстоящих действий. Вслед за этим человек приступает к реализации сформировавшейся готовности в конкретных поступках, использует различные способы и средства деятельности, координирует ход выполняемой работы и её предварительные результаты с запланированной целью, вносит поправки. В развитии состояния готовности главную роль играет то, что она связана с разнообразными сторонами личности. Состояние готовности теряет своё содержание вне реально имеющихся связей с другими характеристиками психической деятельности человека.

А.Г. Асмолов понимает готовность как установку в деятельности, описывая её в качестве «фактора энергии поведения» или «стабилизатора деятельности» [1].

Автор понимает под целевой установкой «готовность субъекта осуществить первоначально то, что соответствует цели, которая появляется после принятия установленной задачи» [1].

К.М. Дурай-Новаковой была предложена теория развития готовности к педагогической деятельности. Автор пришла к выводу, что «готовность – это обоснованный итог широко понимаемой профессиональной подготовки: развитие профессиональной

готовности, ознакомление с профессией, профессиональное образование, профессиональное самоопределение» [4].

В.А. Сластёнин связывает в своих исследованиях понятие «профессиональная готовность» с понятием «компетентность», отмечая при этом «ориентацию процесса обучения на потребности и возможности личности, где становление социальных компетентностей в учебном процессе соотносится с центральной, глобальной целью образовательной системы» [7].

В исследованиях Г.И. Хозяинова ведущими составляющими готовности к педагогической деятельности выступают «профессиональные прикладные умения, положительное отношение к данному виду деятельности, методические и теоретические знания, основательный подход к данному типу деятельности, который, опираясь на принцип об основной значимости мотивов в активизации деятельности личности, акцентируется в качестве ключевого» [8].

Таким образом, профессиональная готовность – это комплексное явление, формируемое на основе личностного подхода в процессе подготовки будущего преподавателя к педагогической деятельности, характеризует его умение ясно и оперативно принимать решения, проявлять значительный интерес к своей работе, поддерживать контакт с учениками, владеть результативными приемами педагогического взаимодействия.

В рамках нашего исследования проводилась опытно-экспериментальная работа и включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

*Первый этап* – констатирующий эксперимент.

Цель данного этапа: определение уровней сформированности профессиональной готовности медико-педагогического персонала к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории.

Констатирующий эксперимент проводился с медико-педагогическим персоналом противотуберкулезного детского санатория г. Усмани Липецкой области и ГСКУ ЛОДС «Мечта» с. Капитанщино Добровского района Липецкой области. Всего в исследовании приняли участие 52 человека: из противотуберкулезного детского санатория г. Усмани Липецкой области – 27 человек (КГ), из ГСКУ ЛОДС «Мечта» – 25 человек (ЭГ).

Были использованы следующие методики:

ценностно-мотивационный компонент – методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной; тест Рокича «Ценностные ориентации»;

когнитивный компонент – тест «Технологии интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории» на выявление знаний сущности интеграционных процессов и технологий интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы;

деятельностный компонент – диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2); анкетирование.

Была проведена исходная диагностика, цель которой заключалась в выявлении уровня сформированности профессиональной готовности медико-педагогического персонала к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории.

Оценка сформированности профессиональной готовности медико-педагогического персонала к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории на констатирующем этапе эксперимента проводилась по выявленным в исследовании компонентам готовности (ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный) критериям (аксиологический, гносеологический, праксиологический) и показателям (мотивы, ценности; знания основ интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории; умения, навыки совместной лечебно-оздоровительной и педагогической работы), которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты, критерии и показатели сформированности профессиональной готовности медико-педагогического персонала к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории

| **Компоненты** | **Критерии** | **Показатели** |
|---|---|---|
| Ценностно-мотивационный | Аксиологический | мотивы, ценности |
| Когнитивный | Гносеологический | знания основ интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории |
| Деятельностный | Праксиологический | умения, навыки, совместной лечебно-оздоровительной и педагогической работы |

В результате определялись уровни сформированности профессиональной готовности медико-педагогического персонала к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории: непрофессиональный, профессионально-допустимый, профессионально-базовый, профессионально-творческий. Содержательно их можно охарактеризовать следующим образом:

• ***Непрофессиональный (низкий уровень)*** – характеризуется отсутствием ориентаций на такие ценности как способность к диалогу, совместная деятельность, овладение новыми технологиями (образовательными, медицинскими, медико-педагогическими), интеграционные технологии образовательной и оздоровительной работы и др., нежеланием включаться в интеграционные виды деятельности, минимальным уровнем знаний основ интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории, отсутствием коммуникативных и организаторских склонностей, умений и навыков совместной деятельности.

• ***Профессионально-допустимый (ниже среднего) уровень*** – характеризуется появлением у медиков и педагогов интереса к совместной лечебно-оздоровительной и педагогической работе, ориентация на установление диалога и освоение новых интеграционных технологий, они начинают приобретать знания основ интеграционной деятельности в детском санатории, у них есть небольшой опыт, сформированы первичные коммуникативные и организаторские умения и навыки совместной деятельности.

• ***Профессионально-базовый*** (средний) уровень – у медиков и педагогов наблюдается стабильный интерес к совместной лечебно-оздоровительной и педагогической работе, у всех присутствуют ценностные ориентации на установление диалога и использование новых интеграционных технологий, и медики и педагоги обладают знаниями основ интеграционной деятельности в детском санатории, у них есть опыт, сформированы коммуникативные и организаторские умения и навыки совместной деятельности. Интеграция лечебно-оздоровительной и педагогической работы ведется на постоянной основе.

• ***Профессионально-творческий*** (высокий уровень) – ярко выражен интерес к совместной лечебно-оздоровительной и педагогической работе, чёткое понимание её эффективности, ценностные ориентации на использование новых интеграционных технологий, обеспечивающих наилучший результат. В основе совместной деятельности лежит педагогическая концепция интеграции лечебно-оздоровительной и педагогической работы. Данный уровень характеризуется глубокими знаниями в области интеграции, высоким уровнем владения интеграционными технологиями, способностью к экспертизе собственной деятельности, к адекватной с гуманистических позиций самооценке (ценности-качества); и на этой основе выдвижение собственных инициатив и создание новых интеграционных технологий взаимодействия медицинского и педагогического персонала.

В дополнение к диагностическим методикам было проведено анкетирование (анкета «Профессиональная готовность медико-педагогического персонала», модификация

М.В. Лазаревой, О.В. Хрипунковой), результаты которого дали возможность качественного анализа профессиональной готовности медико-педагогического персонала к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории.

В анкетировании принимали участие 25 человек из ЭГ и 27 человек из КГ.

В анкете содержалось 14 вопросов. На первый вопрос, является ли образовательная работа в детском санатории важной, большинство педагогов-психологов (80,0%) дали ответ «безусловно, да» и «скорее да»; тогда как медики (70,8%) в основном ответили «скорее, нет»; и «затрудняюсь ответить». На вопрос, нужно ли психолого-педагогическому персоналу детского санатория владеть здоровьесберегающими технологиями, большинство респондентов (и медиков, и педагогов-психологов) ответили «желательно, но не обязательно»; и «не обязательно». На вопрос о координации, согласованности работы медико-педагогического персонала в детском санатории у медицинского персонала ответы распределились следующим образом:

- необходима согласованность, координация работы медико-педагогического персонала в условиях детского санатория – 15,4%;
- необходима в значительной степени − 28,9%;
- желательно, но не обязательно – 19,2%;
- затруднялись определить свое отношение – 26,9%;
- не нужна согласованность − 9,6%.

Психолого-педагогический персонал в большей степени осознавал необходимость координация работы с медицинским персоналам. Их ответы распределились следующим образом:

- необходима согласованность, координация работы медико-педагогического персонала в условиях детского санатория − 60,0%;
- необходима в значительной степени − 20,0%;
- желательно, но не обязательно – 20,0%;
- затруднялись определить свое отношение – 0%;
- не нужна согласованность − 0 %.

На вопросы о синтезе и целостности образовательной и лечебно-оздоровительной работы детского санатория большинство респондентов (83,2%) затруднились ответить, не видя разницы между координацией, синтезом и целостностью образовательной и лечебно-оздоровительной работы.

На вопрос, осуществляете ли Вы интеграцию образовательной и лечебно-оздоровительной работы, респонденты ответили: да – 9,6%; нет –25,0%, остальные выбрали промежуточные ответы.

Другими словами, качественный анализ ответов медиков и педагогов на вопросы анкеты показал, что их профессиональная готовность к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной деятельности низкая.

Таким образом, по итогам констатирующего этапа эксперимента можно заключить, что уровень сформированности профессиональной готовности медико-педагогического персонала к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории и в КГ, и в ЭГ в целом низкий.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – Москва: МГУ, 1990. – 367 с.
2. Баранов С.П. Сущность процесса обучения: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 142 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т / В. И. Даль. – Москва: Русский язык, 2000. – Т. 2. – 779 с.
4. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – Москва, 1983. – 32 с.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – Москва: Уч.пед.издат., 1955. – 651 с.

6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов. – М: ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2012. – 1376 с.
7. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – Москва: Магистр, 1997. – 230 с.
8. Хозяинов Г.И. Основы акмеологии. Педагогический опыт как результат и опора самореализации творческого потенциала педагога / Г.И. Хозяинов. – Москва: Бакалавр, 1997. – 16 с.

***А.К. Шульженко,***
доктор педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет имени И.А Бунина,
Елец (Россия)

## РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

***Аннотация.*** В статье речь идёт об изменении экологической оценки природы в странах Западной Европы во второй половине XX века, о ценностной переориентации в образе жизни людей – с идеалов потребительской культуры на идеалы экологичной личности, гармонично взаимодействующей с окружающей средой, строящей свои отношения с миром на основе понимания эстетической ценности природы, нравственных норм и критериев при взаимодействии с ней.

***Ключевые слова:*** культура, экологическое сознание, экологичная личность, экологическое образование и воспитание, состояние окружающей среды

***A.K. Shulzhenko,***
doctor of pedagogy, associate professor,
FSBEU HPE "Yelets State Bunin University",
Yelets (Russia)

## THE DEVELOPMENT OF THE ENVIRONMENTAL PERSONALITY IN THE WESTERN EUROPEAN CULTURE

***Abstract.*** The article is about changing the environmental assessment of nature in the Western Europe in the second half of the twentieth century. It is also about the value reorientation in people's lifestyles – from the ideals of the consumer culture to the ideals of an eco-friendly person. Such a personality harmoniously interacts with the environment, builds his relations with the world based on understanding the aesthetic value of nature, the moral norms and criteria when interacting with it.

***Keywords:*** culture, the environmental awareness, ecological personality, environmental education and upbringing the state of the environment.

Во второй половине прошлого века во всем мире заговорили о качестве окружающей среды, об экологической оценке природных ресурсов, ландшафтов, природных явлений, об упорядочении окружающей человека среды. Экофилософы – Аллен Карлсон (Канада), Ирйо Сепанмаа (Yriö Sepänmaa, Финляндия), Бэярд Кэлликотт (Baird J.Callicott, Великобритания), Рудольф де Грут (Rudolf S. de Groot, Нидерланды) и многие др. – начинают обсуждать проблемы неэкономической ценности, присущей всем природным сообществам и видам, пытаясь ставить вопрос о том, как научить людей видеть красоту дикой и окультуренной природы.

Европейская система экологического воспитания, формирующаяся с 70-х гг. XX столетия, отражает изменение культурологической основы общества, исходя из понимания мира как целостного единства, признания духовной ценности живой природы, осознания ее важности для духовно-эстетического развития личности. Практическая европейская педагогика видит свою задачу в воспитании экологичной личности с экоцентрическим типом сознания, что предполагает, с одной стороны, планирование оформления окружающей среды с целью создания стимулирующего развитие жизненного пространства для жилья, работы, игры, отдыха, а с другой стороны – привитие подрастающему поколению экологического мышления, соответствующих чувств и характера действий.

Развитие эмоционально-ценностного отношения к окружающему природному миру, проявляющегося в чувстве сопричастности к нему, умении отделить утилитарность объекта или явления от его самоценности и индивидуальной неповторимости, способности познавать мир, не ограничиваясь житейскими реакциями, а отражая все его богатство и преобразовывая

по законам красоты, входит в задачи культуры, по-разному воспринимаемые и решаемые в конкретные исторические эпохи, исходя из общественных идеалов.

Соответственно, и в экологическом воспитании при формировании у подрастающих поколений современных экологических установок природа все в большей степени воспринимается не столько как утилитарная, сколько как духовная, культурная ценность.

В новых концепциях идеология прагматизма, полезности, эксплуатации природы сменяется этическими образцами, в которых на передний план выдвигается бережное отношение к Земле как уникальной экосистеме. Современный философ Х. Маркль в работе «Природа как задача культуры» утверждает, что человек в настоящее время нуждается в «садовом мышлении» (Garten-Denken) по отношению к используемой им земле как в гуманно-ответственном дополнении к просчитываемой рациональности экономического планирования. Если мы всерьез воспринимаем ответственность за жизнь на Земле, – говорит ученый, – то наше «садовое мышление» не должно ограничиваться пределами приусадебного участка, а стать общим принципом землепользования и землеустройства. Цена земли не должна измеряться урожаем с гектара, выражаемым количественно, она должна быть чем-то большим, чем только получаемая продукция. Через «садовое мышление» люди способны прийти к гармоническому соглашению с природой, сотворив благодаря культуре на Земле новый эдем, который представлялся эстетическим идеалом для многих поколений землян [1, с. 372–373].

Правительственные круги европейских государств, начиная с 1980-х гг., проводят широкомасштабную работу, связанную с исследованиями в области воспитания и образования, с целью формирования активных компетентных граждан, ревностных защитников природы, добрых хранителей природных красот и национальных традиций. Так, во Франции на совещании «Воспитание, образование и общество» (1985 г.), отмечается, что современные социальные и экономические условия неотложно требуют перестройки всей образовательной системы, чтобы школа, которой предстоит воспитывать гражданина, могла вооружить учеников соответствующей системой социальных установок, умением быстро и гибко приобщаться к экономической, экологической, социальной жизни в соответствии с условиями эпохи. Обязательной предпосылкой для развития критического взгляда на окружающую среду является культура чувств, их обострение, сенсибилизация [2, с. 80-81].

Свою лепту в процесс консолидации общественных сил внесла Конференция ЮНЕСКО (февраль 1986 г., Париж), подавшая сигнал к активному включению экологической проблематики во все дисциплины этического, социального и культурно-эстетического типа. Предполагалось переосмыслить экологические проблемы в едином образовательном поле, включая географию и предметы гуманитарного цикла.

Широкие и интенсивные процессы реформирования, охватившие во второй половине XX столетия образовательные сферы многих западноевропейских государств, отличаются объективной тенденцией к экономической, социальной и культурной интеграции, сближению стран при решении глобальных проблем, выходящих за национальные и государственные рамки. Развитие воспитания в духе мира и взаимопонимания призвано обеспечить формирование у молодежи ответственности за судьбы не только своего региона, страны, но и всей планеты. Отсюда все больший темп набирает осознание необходимости изучения истории, литературы, искусства, культуры (в том числе языковой), социальных и прочих проблем сопредельных государств – прежде всего европейского континента. В 1980-е гг. страны Европейского Сообщества пытаются выработать единую стратегию при определении политики в области охраны окружающей среды и экологического образования. В Брюсселе комиссией ЕС организуется Штаб по вопросам окружающей среды и защите потребителей, где имеется также группа, занимающаяся экологическим образованием.

Девять государств ЕС выдвигают туда своих представителей по экологическому воспитанию. На ряде заседаний они решают создать в Европе сеть школ, позволяющих заниматься экспериментированием в сфере междисциплинарного экологического воспитания. Большие различия школьных систем и экологической ситуации во всех странах заставляет главным в эксперименте считать не разработку учебных материалов, а личный

опыт учителей и учащихся, который бы выступал при осуществлении проектов на передний план. На конференциях педагогов, участвующих в эксперименте, обсуждаются конкретные проекты и концепции. При посещении за границей аналогичных школ учащиеся знакомятся с условиями и культурой страны, стремятся лучше понять жизнь людей. При этом приоритетное значение приобретает участие самих школьников, их активность в принятии решений и в разнообразных видах деятельности.

Следующий ряд тем осуществляемых или запланированных проектов свидетельствует о выдвигаемых таким воспитанием задачах, отнюдь не адекватных занятию, ориентированному на охрану окружающей среды: последствиях строительства водохранилища для региона и людей, проживающих в нем; транспортных проблемах; рыболовстве; изучении планирования и наблюдении за строительством большого дома вблизи школы; проекте «ландшафт»: изучении локальной окружающей среды и опасностей для растений, животных и людей; городском парке; сооружении игровых площадок и снарядов; отходах человеческой и природной жизнедеятельности и их преобразовании в почве; использовании деревенской свалки; жизнь в большом городе (части проекта: историческое развитие, близлежащих местах отдыха и зеленых насаждений в качестве эстетического фактора при городском планировании, питьевой воде и сточных водах); экономии энергии; проживании и взаимоотношениях с соседями; жилищных ситуациях и жилищных проблемах; о людях, занимающихся сферой обслуживания; воде в окружающей нас среде; садах и школах; жизни в деревне и в городе (сравнение социальных, технических и природных аспектов); рабочих местах и др. Из перечня становится ясным, что осуществление такого рода проектов требует от экспериментальных школ организаторских усилий и тщательного планирования [3, с. 199–200].

В условиях глобального экологического кризиса современное цивилизованное общество и педагогическая наука, в частности, вынуждены рассматривать экологические проблемы не просто как придаток к обычному занятию по определенному предмету, а как неотъемлемую составную часть воспитания вообще, которое представляет собой непрерывный образовательный процесс, продолжающийся в течение всей жизни.

Усиление интеграционных процессов на Западе – в том числе в области экологического образования – объясняется экономическими и политическими интересами западных государств, активно проводящих политику созидания «общеевропейского дома». Для восточноевропейского региона, переживающего с конца прошлого века глубокие изменения общественно-политического строя и социально-экономических структур, характерны обратные – дезинтеграционные – тенденции. Экономический кризис, социальная напряженность, значительное уменьшение ассигнований на образование привели к приостановлению работ по реализации программ двухстороннего сотрудничества специалистов, прекращению координации деятельности центральных научно-педагогических и научно-исследовательских учреждений, что негативно сказывается на всей образовательной системе, особенно в экологической сфере, находящейся в стадии становления.

Для формирующейся системы экологического образования в Европе характерно:

– усиление эмоциональной составляющей в системе отношений «Человек – природа», ориентация на формирование психологической культуры взаимодействия с природой, сенсибилизация;

– создание единого воспитательно-образовательного пространства с социальными установками, при которых учащаяся молодежь могла бы быстро, умело адаптироваться к изменяющимся социально-экологическим и эколого-экономическим условиям;

– сохранение национальных традиций;

– включение экологической проблематики во все дисциплины этического, художественно-эстетического и социального цикла;

– экономическая, социальная и культурная интеграция европейских стран, образовательных систем, сближение европейских стран в решении глобальных проблем, выходящих за территориальные рамки одного государства;

– развитие «глобального воспитания» как воспитания в духе мира и взаимопонимания, формирование у подрастающих поколений ответственности за судьбы мира, планетарного мышления;

– осознание особой роли европейской культуры и необходимости изучения культуры других государств для решения глобальных экологических проблем.

Общей ведущей тенденцией развития европейской и отечественной теории и практики экологического воспитания является ориентация на формирование экологической культуры подрастающих поколений; экологизация и эстетизация современного информационного пространства; расширение сети учреждений эколого-эстетической направленности, сферы деятельности детских и молодежных объединений по реализации духовных, нравственных, эстетических ценностей в социально-экологической практике.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Markl H. Natur als Kulturaufgabe: Über die Beziehung des Menschen zur lebendigen Natur / H. Markl – Stuttgart: Dt. Verl.-Anst., 1986. – S. 372–373.
2. Osthoff R. Grundlagen einer ökologischen Pädagogik / R. Osthoff. – Frankfurt a.M.: dipa-Verlag, 1986. – S. 80-81.
3. Umweltlernen: Veränderungensmöglichkeiten des Umweltbewußtseins; Modelle-Erfahrungen / Hrsg. von H.-J. Fietkau, H. Kessel. – Königstein. – Ts., Hain, 1981. – S. 199–200.

# Раздел IV

# ИДЕИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА В ИССЛЕДОВАНИЯХ БОЛГАРСКИХ УЧЕНЫХ

***Сладуна Георгиева,***
Докторант,
Югозападен университет "Неофит Рилски"
Благоевград (Република България)

## ПАРТНЬОРСТВОТО С РОДИТЕЛИТЕ ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА НАЧАЛНИ ЖИТЕЙСКИ УМЕНИЯ У УЧЕНИЦИТЕ В I - IV КЛАС

***Анотация.*** В настоящата статия се разглежда проблема за партньорството между родителите, учителите и децата за изграждане на начални житейски умения в начална училищна възраст. Фокусът на изследователския интерес на авторката е насочен върху общуването с родителите в училище като междуличностно взаимодействие. Разгледани са някои доминиращи комуникативни стратегии между родители и учители, както и условията за изграждане на партньорска комуникация с родителите, по посока формиране на начални умения за живота.

***Ключови думи*:** партньорство, междуличностно взаимодействие, житейски умения, родители, ученици, учители, стратегии.

При всеки ученик, както подчертава С.П.Баранов, активността в познанието се определя от „неговото разбиране на задачите на обучение и от мястото на училището в неговия живот, от трудността или лекотата при усвояването на учебния материал, от умението да се изпълняват изискванията на учителя, от навиците за учебен труд, от духовните интереси и потребности, от чувствата и емоциите, възникващи в учебната дейност. Задача на учителя е – да създава условия за повишаване на общата познавателна активност у учениците от началните класове, да формира положително отношение към ученето, да възпитава самостоятелност и работоспособност" [1, с. 103]. Стремежът на детето към израстване го прави активно в подражанието на възрастните. То иска да бъде голямо, затова в игрите и в процеса на обучение демонстрира своята "зрелост", като представя разнообразни модели на поведение, нетипични за възрастта. Страстта към свобода, характерна и за най-ранна възраст, продължава да се проявява и в начална училищна възраст с една специфика, изключително съществена за формирането на учебната дейност – "стремеж към свободната несвобода", или осъзнатото налагане на определени ограничения. Те му предоставят възможност да се адаптира и проявява като адекватен и желан партньор в игрите и общите занимания. Това е основна предпоставка за формиране, по мнението на Ш.А. Амонашвили, по естествен начин на волевото усилие, свързано с ученето. В социалните си изяви малкият ученик не се бои от отговорности, поема повече задължения, отколкото може да реализира, силно разчита на родителската подкрепа, търси модели и образци за подражание, чрез които да се изяви и да предизвика одобрение. Потребността от самоизява в този период "търси" своите ситуативни и многопланови проявления и удовлетворение. В този контекст видният български представител на нетрадиционната педагогика Д. Кацаров утвърждава, че "детето е непрекъснато действащо същество". Той уточнява, че точно тази особеност е една от основните детерминанти на образователния процес. Активността на отделното дете винаги има своите конкретни и специфични измерения. Насилственото преориентиране на спонтанната активност в желаната от нас посока, без зачитането на конкретните интереси и нужди никога не води до желаните резултати както по отношение на активната им изява, така и по отношение на тяхната социална стабилност.

Л.С. Виготски и привържениците на концепцията за развиващото обучение акцентират върху факта, че не само четенето и писането, но и цялостната социална

грамотност на децата се развива и обогатява в релевантни социални ситуации, при които детето извършва реални дейности и общува с подчертана емоционална наситеност, висока степен на осмисленост и осъзната значимост.

В педагогическата практика в много случаи по-добре изявената социална активност се подценява, даже потиска, вместо да се използва като незаменима възможност за приобщаване на детето към училището и по-конкретно към създаването на познавателни интереси, социални и личностни умения. Социалната и емоционалната активност на този етап от развитието правят индивида по-пълноценна личност. Опитът показва, че в ранна училищна възраст децата изключително трудно преживяват създалата се ситуация на личен неуспех относно собствените учебни постижения, но почти не умеят да формулират адекватно възникналите проблеми по повод на конкретната несполука. Изключително важно е учителят да помага на децата да добиват ясна представа за причините за дадения неуспех. При всяка несполука учениците се нуждаят от осъзнаване на негативните си емоции, възникнали по конкретен повод, и вербализиране на емоционалното си състояние, като добре осъзнават причините за това.

Общуването на учителите с родителите в училище е важно да се интерпретира като междуличностно взаимодействие. То носи проявленията на всяко социално общуване, свързани с влиянието на индивидуалните различия, на субективността при взаимното възприемане, на равнището на социално-комуникативна компетентност на партньорите в комуникацията и т.н. От друга страна, то е професионално взаимодействие, защото в него общуващите участват от позициите на определени социални и професионални роли – съответно родител и учител. Това придава специфика, поставя рамки на отношенията и налага спазването на определени правила. Най-често комуникацията с родителите се разгръща по повод обсъждане на поведението на учениците или на техните учебни постижения. Другият съдържателен фокус на общуването е свързан с привличането на родителите като партньори на училището в подготовката на различни инициативи или при поддържане на учебната среда.

**Доминиращи комуникативни стратегии родители - учители**

Когато става дума за комуникация с учителите по повод проблеми в ученето или дисциплината на учениците, често се наблюдават няколко повтарящи се стратегии в поведението на родителите:

*Натиск отвън* – родителите отхвърлят високите изисквания на учителите и започват да оказват натиск чрез въвличане на директора (или друг високопоставен човек), който от своя страна се опитва да убеди учителя, че трябва да промени критерия си.

Допускането да се оказва натиск върху учителя и неговите изисквания в обучението носи най-малкото две негативни послания към учениците в процеса на комуникация с тях:

Първо: „учителят не е важен – чрез оплаквания до директора той може да бъде заобиколен и нещата ще продължат по стария начин – без много усилия“. Така се постига директно омаловажаване на ролята на учителя, от когото сякаш нищо не зависи и няма как да бъде катализатор на промяната.

Второ: „учениците толкова могат, не е нужно да ги натоварваме прекалено. Досега така е било – избягваме излишна конфронтация – и няма защо да променяме статуквото“. Това говори за занижени очаквания към учениците и при това положение те никога не биха постигнали успехи при по-високи цели.

*Активна съпротива* – родителите се съпротивляват на стандартите за оценяване, които прилага учителя, защото се опасяват, че децата им ще се почувстват наранени, ще пострада самочувствието им и за тях като родители ще е трудно да овладеят подобни последици. Като разновидност на проявлението на тази тенденция се проявява и обвинението от страна на родителите, че с по-ниските оценки, които учителят поставя в края на годината, той ще попречи за получаването на добър бал при кандидатстване (след 7. клас или за ВУЗ). На преден план излиза вменяването на чувство за вина у учителя – той пречи на бъдещето на децата, стресира ги и излишно създава проблеми. Моделът на използване на

оценките за демонстриране на отношение към ученика слага знак за равенство между това да пишеш на някого дойка (или ниска оценка) и това да не го харесваш. Така се създава погрешното схващане, че с двойките се наказва, а с шестиците се награждава желано поведение – напр. тези, които са прилежни и не пречат в час получават по-висока оценка; учениците, които проявяват интерес към клубове и допълнителни занимания, организирани от учителя, също се възнаграждават по подобен начин.

*Пасивна съпротива* – родителите не приемат позицията на учителя, че всеки ученик трябва да получава колкото заслужава, независимо от възрастта, преживяванията, важността на учебния предмет и пр., и оказват пасивна съпротива – престават да общуват с учителя, спират да ходят на родителски срещи, не отговарят на предложения за сътрудничество. Често това поведение е съпроводено и с коментари пред ученика вкъщи как не бива да се обръща много внимание на учителските изисквания и бележки. Това, разбира се, повлиява отношението на ученика към учителя и създава трайна нагласа на пренебрежение към учителската роля.

*Незаинтересованост* – независимо дали става дума за оценките в края на годината или за текущите изисквания на учителя, с родителите трудно се установява контакт. Те не откликват на никакви покани за срещи или съвместни действия, не проявяват агресия или недоволство, а липсва каквато и да е комуникация. Когато все пак учителят успее да се свърже с тях, те изслушват проблемите, но споделят, че са много заети или пък са „вдигнали ръце“ от децата си, съчувстват на учителя, но не виждат нищо, което биха могли да направят, извиняват се и отказват категорично съдействие.

*Свръхактивност* – родителите са свръхактивни да общуват с учителя поддържат ежедневен контакт (особено при взимане на детето от училище в 1 – 4 клас); помагат с копиране на материали; предлагат варианти за извънкласни дейности; въвличат и други свои познати, които могат да са полезни за различни инициативи. В този случай родителите са запознати с всичко в живота на класа, чувстват се много ангажирани и вярват, че по този начин са полезни за децата си и за техния комфорт в училище. Често този тип родители стават свързващо звено, през което преминава комуникацията на учителя с останалите родители. Така комуникацията се стеснява до няколко родители на ученици от класа, а другите остават в периферията или с тях на практика не се осъществява директен контакт.

**Добри практики за изграждане на партньорска комуникация с родителите, по посока формиране на начални умения за живота**

Педагогическите изследвания, фокусирани върху изграждането на отношения на сътрудничество между учители и родители, преобладаващо са насочени към описание на факторите, от които зависи успешното общуване. Във връзка с това на преден план се изтъкват бариерите, които пречат за установяване на ефективни връзки с родителите. Съвременните проучвания все по-често се ориентират към анализ на проактивните стратегии на училището за привличането на родителите като партньори, независимо от специфичните различия в родителската общност или ограничения родителски капацитет. В основата на тези проактивни стратегии е разбирането, че училището трябва да бъде активно в намирането на подходящи форми за работа с родителите, които да позволят всеки родител да открие себе си и да се включи според възможностите си. Това означава, че търсим в какво родителят е добър, кои са ситуациите, в които той може да се включи с опит и желание, а не какво не достига за да се случи идеалното партньорство според представите на учителя или на ръководството. Подобен подход става възможен ако и двете страни в партньорското взаимодействие се възприемат в ролята на експерти. Учителите са експерти в обучението и образованието, а родителите са експерти по отношение на собствените им деца. Учителите са компетентни да създадат подходяща среда за разгръщане на учебния процес, а родителите имат чувствителност към емоционалното и социално развитие на децата, защото ги виждат в различни от учебната ситуации и имат наблюдения, до които учителят трудно може да достигне. В този смисъл информацията от родителя за неговото дете е много полезна, макар и подадена на житейски език, понякога недостатъчно структурирано и ясно. Признаването на

експертността на родителя в неговите възпитателни и междуличностни отношения с детето му е в основата на изграждането на доверие, което пък е изключително необходимо за партньорството в училище. От значение е да се даде работно определение на уменията за живот. В случая, като най-подходящо може да се приеме определението, което се дава от УНИЦЕФ. Според него, уменията за живот са „голяма група от психо-социални и междуличностни умения, които могат да помогнат на хората да взимат информирани решения, да общуват ефективно, да развиват умения за справяне и самоконтрол, които да им помагат да водят здравословен и продуктивен живот.” Те са „насочени към действия, засягащи отделния индивид и другите хора и към действия за промяна на средата и условията в посока на здравословен живот”.

Уменията за живот, според Националното бюро за децата (Обединено кралство) са такива умения, които „помагат на децата и младежите да придобият способност за самостоятелен анализ, учене, успех, израстване, развитие, участие, подготовка за работа, както и грижи за здравето и благосъстоянието. Важността на уменията за живот се свързват с тяхната роля да осигуряват на децата и младите хора „положителен старт в живота и да преодолеят икономическите и социални трудности”.

Проекции на идеята за включването на уменията за живот като част от образованието на децата и младежите ясно се откриват в „Рамкови изисквания на МОН за разработване на ДОИ за учебно съдържание” (1999 г.). Според този документ всички стандарти за учебно съдържание, в зависимост от спецификата на отделните учебни предмети, трябва да включват следните групи ключови умения: езикова грамотност; математическа грамотност; боравене с информация; комуникативни умения; критично мислене и решаване на проблеми; стратегии за учене.

Препоръчително е да се вземат под внимание и обсъдените от Съвета на министрите по образованието, младежта и културата на ЕС (2006 г.) осем ключови компетентности през целия живот: способност за комуникация на майчин език; способност за комуникация на чужд език; математически способности и компетентности в областта на науките и технологиите; ИКТ способности; „да се научим да учим”; междуличностни, междукултурни и социални компетенции; граждански компетенции; предприемачество.

Изграждането на умения, обучението и образованието на учениците не е едностранен процес. Според типовата характеристика на длъжността “Начален учител”, част от задълженията му са:

* Функция и роля на началния учител, свързани с овладяването и изграждането на социално и личностно значими компетенции и ценности, които трябва да се формират чрез обучението във ВСИЧКИ УЧЕБНИ ПРЕДМЕТИ, ИЗУЧАВАНИ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ.

* Създава и поддържа в процеса на обучение среда, атмосфера и дисциплина, които благоприятстват и стимулират добър психологически климат, коректни взаимоотношения, конструктивно общуване и сътрудничество по повод на учебния процес както между учител и ученици, така и между самите ученици.

* Използва подходящи образователни стратегии, методи и техники, които:

- дават оптимален резултат в конкретна учебна ситуация;

- отговарят на различните образователни потребности на учениците;

- мотивират учениците и стимулират личностното им развитие;

- окуражават учениците да задават въпроси, да правят връзки и да участват активно в учебния процес;

- стимулират дейностния подход в обучението и "ученето чрез правене";

- реализират вътрешнопредметни и междупредметни връзки;

- разкриват прагматичните аспекти на знанията, като обогатяват личния, житейски и познавателен опит и знания на учениците;

* Съдейства за максимално развитие и изява на личностния потенциал на всеки ученик, съобразно индивидуалните му заложби, способности, интереси и предпочитания.

* Изгражда у учениците от началната училищна възраст във всеки клас и чрез всеки учебен предмет:

- комуникационни умения;
- умения за самостоятелна работа и учене през целия живот;
- умения за работа в екип и група;
- умения за решаване на проблеми;
- умения за ефективно търсене, извличане, подбор и преценка полезността на информация от разнообразни източници;
- умения за критично и конструктивно мислене;
- умения за работа с информационни технологии;

Тук е и проблема на образованието в България - ориентираност на системата към запаметяване и възпроизвеждане, а не към провокиране на мислене, самостоятелност и формиране на умения.

Това е сериозен проблем на всички образователни системи в последните десетилетия, доколкото в съвременния динамично развиващ се свят значителният обем от "готови" знания не е особена ценност и не е достатъчен за успешна социална реализация. Те не дават възможност за самостоятелност, за творческо мислене и за вземане на решения в практически ситуации.

За разлика от други образователни системи, в които през последните години се правят успешни опити да се промени логиката на взаимоотношенията учител-ученик, българското училищно образование продължава да е изградено по модела учителят е даващият знание и упражняващият власт, а ученикът - получаващият и подчиненият. Тази едностранчивост във връзката учител-ученик е пречка за развитие на инициативността и находчивостта на учениците. В съвременния свят на информационно насищане училището не е единственият, а в много случаи не е и основният източник на информация за децата. Това предопределя и новата роля на учителя - превръщането му от монополист на знанието в миналото в медиатор между информационния хаос и подредените знания днес. Необходимо е да се преосмислят целите на преподаването и да се залага повече на индивидуалната работа с децата. Учителят може да използва в процеса на обучение и външни институции и специалисти. Не е изключено и родители, които са специалисти в определена област, да бъдат лектори.

При всеки урок, учителят не само дава знания, но изгражда умения и навици. Урочната дейност дава възможност да се работи върху формирането на редица основни качества и умения у детската личност. В начална училищна възраст се полагат основите на формиране на ценни човешки качества - родолюбие, трудолюбие, дълг и отговорност, честност, толерантност, естетически потребности.

Според документа, разработен от психолози, родители и учители, трябва да има цялостна промяна на общуването в училището и затова трябва да помогне класният ръководител. Идеята е той да научи децата на провокативно мислене, самостоятелност и реални умения. Според авторите на проекта работата на класния ръководител сега се свежда само до изпълнението на административни задачи - попълване на дневници и провеждане на формални "часове на класа".

В “Часа на класа“, класният ръководител би трябвало да провокира учениците да стигат до житейски истини с повече мислене и спорове. Емоционално преживените нравствени моменти, преминали не само през разума, но и през сърцето формират по-трайни качества.

Мисията на училището е да подготвя младите генерации в съответствие със социалните потребности, с други думи – чрез образованието трябва да се осигуряват на младите хора възможности за усвояване на необходимия опит (знания, умения, компетентности, ценности и пр.), гарантиращи успешното им включване в обществото. Това означава, че по своята природа училището, в една или друга степен, винаги е ориентирано към изграждане на определени умения за живот.

Предизвикателствата на съвременния противоречив и динамичен свят в още по-голяма степен засилва обществените очаквания към образованието, което се разглежда като значим фактор за разрешаване на множество проблеми, стоящи пред човечеството – от глобализацията до междуличностните отношения. На преден план образователните специалисти поставят за обсъждане въпроса доколко днешното училище предоставя не само качествена, академична и професионална, подготовка на младите хора, но и им създава готовност да се справят с ежедневието, т. е. изгражда у тях умения за живот. В тази посока са ориентирани и редица международни документи, които имат програмен характер за развитието на образованието в света. Такъв е например духът на Дакарската рамка за действие (2000 г.) на ООН и ЮНЕСКО за осигуряване на такова образование за всички, което да гарантира на децата, младежите и възрастните възможност за достоен живот. Подобна е и идеята за развитие на модерно европейско образование, основаващо се на формулираните в т. нар. доклад Делор (1996 г.) „четири стълба": да се научим да знаем; да се научим да можем; да се научим да бъдем; да се научим да живеем заедно.

Съществен упрек към нашето образование е, че то е ориентирано предимно към усвояване на знания, които освен това се отличават с висока степен на академизъм и абстрактност. При такова нарушаване на баланса в отношението между теория и практика, подготовката на учениците да прилагат наученото чувствително изостава. Очевидно е, че подобен извод е валиден и във връзка с развитието на умения за живот. Той се потвърждава и от опасенията на експерти от МОН, според които постигането на високи академични резултати по отделните учебни предмети ограничава времето и вниманието, посвещавани на уменията за живот. Същевременно не може да се пренебрегне факта, че идеята за прагматична насоченост на образованието е заложена във всички национални документи, определящи образователната политика на страната. При анализ на ДОИ за учебно съдържание, както и на учебните програми по отделните учебни предмети също се откриват богати потенциални възможности за усвояване и практикуване на умения за живот.

В казаното до тук се открива потребността от изследване, което да установи реалното състояние на базираното върху умения за живот образование в българското училище. От представянето на една такава реалистична картина се очаква да се разкрие влиянието не само на различни фактори във връзка с този проблем, но и да се очертаят насоките за промени, които да допринесат за ефективното формиране на умения за живот у учениците.

Безспорно е влиянието и ролята на учителите и класните ръководители, за обучението, възпитанието и развитието на социалните и личностни умения на подрастващите. Студентът, подготвящ се за бъдещ учител трябва да осъзнава значимостта и степента на педагогическото взаимодействие и общуване с останалите хора, а в чисто професионален план - с децата, учениците, родителите, колегите, да се научи ефективно да сътрудничи с тях.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Педагогика / С.П. Баранов, В.А. Сластёнин. – М.: Просвещение, 1986.
2. Педагогика / Кузовлев В.П., Е.Н. Герасимова, А.Ж. Овчинникова и др. – Елец-Благоевград: ЕГУ им. И.А. Бунина, ЮЗУ им. Н.Рилского, 2010 – 2011.
3. Попов Т. Педагогика. Теория на обучението. Дидактика: Учебник за студентите от Медицински университет в гр. София. / Т. Попов, В. Гюрова, Л.З. Цветанова-Чурукова. – Габрово: Издателство „ЕКС-ПРЕС", 2015.
4. Цветанова-Чурукова Л.З. Нетрадиционни педагогически подходи: Монография / Л.З. Цветанова-Чурукова. – София: МП-СД, 1994. – 168 с.

***Д.Л. Захариева,***
Главный ассистент профессора, доктор,
Юго-Западный университет им. Неофита Рильского
Благоевград (Республика Болгария)

# РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОМОЩИ ЖИВОПИСНЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СЮРРЕАЛИСТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИИ

***Аннотация.*** *Настоящата статия изследва ефектите от включването на творческа интерпретация на сюрреалистични живописни произведения в учебния процес на студенти от специалност „Мода“ в Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград, по дисциплината „Цветна задача“. В учебното съдържание са заложени задачи, чрез решаването на които, студентите усъвършенстват творческото си въображение, практически си умения за стилообразуване и знанията си за прилагане на разнообразни живописни техники. Модулът е свързан с обучението по дисциплината „Изкуството на XX век“*

***Ключевые слова:*** *творческо въображение, стилизация, интерпретация, сюрреализъм, обучение по живопис в университета*

***D. L. Zaharieva***
Chief assistant professor, PhD
SOUTH-WEST UNIVERSITY "NEOFIT RILSKI"
Blagoevgrad (Bulgaria)

# DEVELOPMENT OF THE CREATIVE IMAGINATION OF THE STUDENTS THROUGH PICTORIAL INTERPRETATIONS OF SURREAL WORKS OF ART

***Abstract.*** *The current article examines the effects of the inclusion of creative interpretation of surreal pictorial works of art in the educational process of the students of "Fashion" major from South-west University "Neophit Rilsky", Blagoevgrad, studying "Colour Task". In the educational contents there are tasks that help the students to develop their creative imagination, practical skills for the styling and their knowledge for implementing various pictorial techniques. The module is related to the training of the discipline "Twentieth Century Art".*

***Keywords:*** *creative imagination, stylization, interpretation, surrealism, painting education at university*

Настоящата статия представя изследване в резултат на дългогодишен опит и постигнати резултати от експериментално обучение по дисциплината „Цветна задача“, проведено със студенти от четвърти курс в специалност „Мода" към Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград, целящо да развие творческото въображение на обучаемите. В нашата методика ние включваме интерпретация на сюрреалистични произведения за обогатяване на образните представи на участниците в експеримента, вследствие на което да разгърнат творческия си потенциал и да затвърдят знанията си по още една учебна дисциплина – „Изкуството на XX век“.

А защо именно сюрреалистични интерпретации? Неизчерпаемите възможности на човешкото въображение, асоциативността и подсъзнателната действителност се проявяват най-ярко именно в това направление на съвременното изкуство, чиито последователи се срещат и до днес. В картините си представителите на сюрреализма правят нереалното реално, те отчуждават действителността, въвличайки реалния предмет в безсмислена нереална система от отношения, представят ни свят на загадки, мистицизъм и видения от сънища. Испанецът Салвадор Дали олицетворява сюрреализма, чиято основна цел е да се даде нагледен израз на въображението и подсъзнателното. Крайният му натурализъм, граничещ с фантастичната фотография, прави внушението за нереалност още по-категорично. Въображението на сюрреалистите ражда често свят на гротескни изображения. Съвременните изследователи надграждат традиционните разбирания за пластическата образност и анализират възможните визуални прояви, в контекста на тяхната семантична определеност и многопластовост. В този смисъл Анна Покровнишка отбелязва, че *«съществува спор за образа, който е свързан с това дали той трябва да е имплицитен или реален. Тази дилема се решава от автора… Във времето на XX век образът се отрича от своята същност…»* [3, с. 136].

Спецификата на сюрреализма, като направление в изкуството на XX в. и възможността да се използват сюрреалистичните подходи в живописта, спомага в последния курс на обучение дипломантите да обогатят съдържателно творбите си, да преодолеят етюдното щудиране и да проявят своята индивидуалност чрез имагинерна образност. Това им допада и стимулира идейния замисъл, при решаване на живописните визуализации. Проявата на творческо въображение е една

от най-важните предпоставки и условие да се изяви артистичната натура на обучаемите. В тази връзка според Димитър Аврамов *«сюрреалистите… превръщат своите произведения в демонстрации на абсолютно свободното и безконтролно въображение»* [1, с. 520]. Колкото по-развито е то при студентите, толкова по-богата сюжетна образност откриваме в поставените им творчески задачи.

Смелите метаморфози на формата, свободните асоциации и фантазни построения (аглутинации) получени от неочаквани комбинации на елементите, отключиха въображението на рисуващите и ги подтикнаха към една креативна образност.

В хода на методическата част, преди занятията, анализирахме примери от творческите постижения на едни от най-изявените представители на сюрреализма Салвадор Дали, Джорджо де Кирико, Фрида Кало, Макс Ернст, Рене Магрит, Хуан Миро, Ив Танги, Жорж Папазов и техните произведения, някои от които с философско-естетически трактовки на действителността, представящи метаморфозите на обектите и художествените им превъплъщения.

В обучителния процес студентите могат да избират между разнообразни варианти за решение на постановката (в нашия случай натюрморти с различни битови предмети и гипсови глави), да стилизират съобразно характерните особености на моделите и стилообразуващите концепции на модерното изкуство. Те трябва да се запознаят със спецификата на художествените похвати и изразни средства на сюрреализма, а също и с изразните средства даващи живот на подсъзнателното и причудливото.

При конкретизиране на условията за изпълнение на цветните задачи се залагат следните изисквания:

- Задачите да съдържат елементи на задължителни условия, но и да предполагат свободен избор на изобразително-изразните средства и начини за тяхното решение;
- Задачите да дават възможности за креативност и поливариантност и да стимулират индивидуален избор на конкретната реализация и образност.

Получените резултати от експерименталното обучение, приложени в **Таб. 1**, показват смели творчески решения в духа на сюрреализма, като най-силно впечатление и въздействие върху студентите оказаха картините на Салвадор Дали. Студентката А. Ехиян е интерпретирала постановката, като е успяла да запази връзката с действителността по оригинален начин. Реалните предмети са поставени в нереална пространствена среда. Фантазията на М. Вълчева я отвежда, като че ли назад в спомените от детството, а дори и в света на сънищата. При нейната цветна разработка предметите от натурата са запазили в някаква степен формата си, но им е внушена условна функционалност.

При някои студенти като В. Огнянова и В. Коцева откриваме съвсем различна творческа стилизация. Връзката с интерпретирания натюрморт и близостта с натурата изчезват напълно, появява се нов свят на фантазии и нереални отношения, наподобяващ до известна степен стила на Салвадор Дали – такъв е резултатът на В. Коцева.

И. Мирчева придава „модерна“ образност на своята Венера, дори ѝ вдъхва живот, като я изобразява с очи на жива жена, с очила.

Имагинерна сюрреалистична действителност и сюжет разигран като игра, постига Анг. Петрова. В нейната творба гипсовата глава от постановката е представена като жена, която много напомня на „любимата Гала“ от картините на Дали. Карето в драперията я е провокирало да изобрази комбинацията от образи върху шахматна повърхност. Този елемент се повтаря в други три от приложените резултати (при А. Ехиян, Анг. Петрова и Г. Борисова). Както при нея, така и в другите два примера на В. Карова и Г. Борисова откриваме друг повтарящ се елемент – часовникът, като символ на изтичащото време – предпочитан елемент в творбите на испанецът Дали.

Г. Борисова интригува с избора си да изобрази гипсовата глава на момиче с две лица – веднъж, като реален модел от натурната постановка и с втори образ на модерна жена от съвременния свят.

Студентските резултати от експерименталното обучение показват повишена креативност и асоциативност при работа и богата образна култура, което е важна предпоставка за мотивацията и развитието на обучаемите и за по-нататъшната им художественотворческа реализация. Задачата да

интерпретират натурата през очите на сюрреализма се превърна във вълнуващо предизвикателство, с което нашата цел да развиваме творческото въображение на студентите се оказа успешна.

**Таб. 1** Постановки и студентски интерпретации в духа на сюрреализма

Постановка 2010 година

А. Ехиян

М. Вълчева

Постановка 2011 година

В. Огнянова

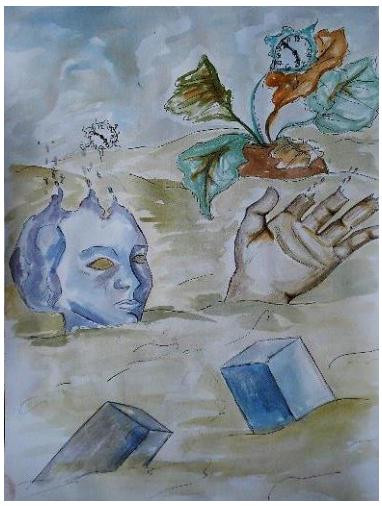
В. Коцева

Постановка 2012 година

И. Мирчева

Анг. Петрова

Постановка 2013 година


В. Карова

Г. Борисова

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Аврамов Д. Естетика на модерното изкуство / Д. Аврамов. – София: Кибеа, 2009. - 551 с.
2. Куков Е. Обучение по живопис в университета / Е. Куков. – Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“, 2003. - 146 с.
3. Покровнишка А.К. Публика и общество / А.К. Покровнишка // Съвременни технологии в културно-историческото наследство: Сборник с доклади от V научна конференция с международно участие. ТУ – София, 2017. – 212 с.
4. Христова Н. Теория на изкуството като теория на пластическия образ / Н. Христова. – С.: Карина М, 1998. – 125 с.

***Антоанета Миланова,***
***Вера Георгиева,***
***Величка Дафчева,***
Югозападен университет “Неофит Рилски”
Благоевград (Република България)

## КОМПЮТЪРНОТО МОДЕЛИРАНЕ – ОЧАКВАНИЯ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ

*„Предизвикателството пред образователната систем4а днес е да подготви деца, които ще бъдат на пазара на труда през 2040 г., когато светът ще бъде различен, ще сме минали през много дигитални трансформации и децата трябва да бъдат не просто дигитални ползватели, но и да имат по-задълбочени дигитални умения“.*

Кр. Вълчев,
министър на образованието .
и науката на република България

Живеем във времето на дигиталната революция. Високите технологии са част от човешкото битие и го променят със своето въздействие върху труда, начина на общуване и мислене, ценностите и традициите.

Днешната икономика се нуждае от програмисти и те са най-търсените специалисти във всички сфери на трудовия пазар. Тази тенденция не се очаква скоро да се промени. Затова обучението в компютърно програмиране е важна инвестиция в бъдещето на младите хора. Колкото по-рано започне, толкова по-лесно се овладяват уменията. Програмирането, подобно на овладяването на чужд език, е умение за цял живот. Дори ако детето иска да се занимава с нещо, което е извън компютърните науки, придобитите от него умения по програмиране ще му бъдат полезни, защото с тяхна помощ се изграждат логическо мислене, умения за планиране, организация, аналитичност и решаване на проблеми, развиват се творческото мислене и смелост за експериментиране.

Днешните деца израстват в много по-различен свят от този на своите родители. Мобилните технологии, компютрите, интернет са част от ежедневието им. Дори игрите и

играчките им са различни – дигитални, програмируеми. Това налага не само да ги научим как ги използват правилно, но и да ги въведем в логиката, която стои зад тях. Създаването на компютърни модели и експериментирането с тях ще им помогнат да вникнат в същността на цифровия свят и да го разберат. Обучението по компютърно моделиране в начален етап е насочено към овладяване на начални знания, умения и отношения, свързани с изграждане на дигиталната грамотност на учениците чрез създаване на компютърни модели на познати обекти, процеси и явления и експериментиране с тях.

Днешните ученици трябва да могат не само да използват технологиите, но и да ги разбират и контролират, защото те ще бъдат част от дигиталната промяна на света. Програмирането е новата грамотност в дигиталния свят. В тази връзка през учебната 2018/2019 година стартира обучението на учениците в трети клас на началната степен на образованието по новия учебен предмет Компютърно моделиране.

Акцентът в обучението е върху усвояването на знания и умения за работа с дигитални устройства, работа с файлове, създаване на анимирани проекти с използване на алгоритми с условия и повторения чрез визуална среда за блоково програмиране. Учебният предмет компютърно моделиране в 3. клас дава на учениците основни знания за дигиталните устройства и за начина, по който те функционират. Възпитава култура, здравословни и хигиенни навици за работа с тях. Формира представи за начините, по които те могат да бъдат в помощ на човека в ежедневната му дейност. Компютърното моделиране насърчава учениците да мислят творчески, да търсят и проучват, да работят в екип, да опитват различни начини и да бъдат гъвкави при вземането на решения. В часовете по компютърно моделиране те ще се запознаят с основните правила за общуване и поведение в дигиталния свят, ще надникнат „зад кулисите“ на любимите си устройства и програми. Ще овладеят основите понятия и принципи, които изграждат цифровия свят, а това ще им помогне да осмислят неговите правила.

Предизвикателствата пред началното образование и учителите, които го осъществяват се класифицират по следния начин

**1. Проблеми**:

- *Умения за работа с компютри на учителите*.

Въпреки обученията, проведени от МОН преди години, голям процент от началните учители не се чувстват уверени в уменията си да работят свободно с компютърната техника. Висок процент от училищата притежават добре оборудвани компютърни кабинети на база МултиСийт система. Тази система е много добра за управление на учебния процес, но изисква умения и познаване на софтуера, което затруднява началния учител. Още повече, че процентът на начални учители, които използват ИТ в своята работа е много нисък.

- *Материална база.*

Компютърното моделиране изисква индивидуална работа на всеки ученик. В съвременните училища на България класовете са с повече от 24 ученика, което прави невъзможно участието на цял клас в компютърния кабинет. Необходимо е да се предвиди оборудване на кабинет с 24 работни места. В много училища има закупени преносими компютри (лаптоп) и таблети. Но залите с мултисийт система не предоставят възможност за работа с 24 ученика едновременно. И така: има кабинет, има лаптопи и таблети, но хардуерът е толкова различен, че в един учебен час съчетаването им е невъзможно.

- *Натовареността на учениците.*

До 2018 година в българското училище беше забранено учениците да имат повече от 5 учебни часа в дните от седмицата. Но с увеличаване на седмичната заетост на ученика в трети и четвърти клас се налага да се увеличи и престоя на децата в училище. Промени се хигиенното изискване за 5 учебни часа на ден. Учебното време за 3 и 4 клас в три дни от седмицата е по 6 часа. Много учители реагират, че това е заради предмета компютърно моделиране, който за тях е маловажен и не толкова значим.

- *Липса на предварителна компютърна грамотност на учениците*

Уменията на учениците за работа с дигитални устройства са на емпирично ниво, придобити в използване на таблет и телефон предимно за забавление. Притеснително е, че

учениците в трети клас не умеят да използват правилно компютърната мишка, не познават компютърни програми за текстообработка, за създаване на комбиниран документ и др. В промяната на учебните програми е предвиден 1 допълнителен час за избираема подготовка, който може да се използва за обучение на второкласниците по ИТ. Но много от училищата не се възползват от тази възможност по различни причини. По този начин в трети клас учениците са компютърно неграмотни, което затруднява ефективното обучение по компютърно моделиране.

**2. Решения:**

- От няколко години университетите с педагогически специалности предлагат повишаване на квалификацията на началните учители в магистърски програми една от които е учител-експерт по ИТ в начален етап. Учителите, които са преминали този етап на обучение са квалифицирани за преподаване на новата учебна дисциплина компютърно моделиране. МОН проведе едноседмичен курс за обучение на началните учители, които през 2018/2019 година ще преподават новата дисциплина компютърно моделиране. Спорно е дали тези часове подготовка са достатъчни и дали учителите преминали това обучение се чувстват подготвени и мотивирани за новото предизвикателство.

Януари 2019 година стартира проект на МОН за извънкласни дейности, насочен към въвеждане на компютърно моделиране в по-ранен етап на началното образование (първи клас). На практика се получава следното:

- учениците в четвърти клас ще програмират роботи и платки, а когато станат 5 клас ще рисуват в Paint и ще създават текстови документи. Това демотивира децата и обезсмисля придобитите умения и натрупаните знания по компютърно моделиране.
- така учебният предмет компютърно моделиране се озовава в изолация. От една страна въвежда се в трети клас (твърде късно за начален етап) и свършва в четвърти клас. Промяната в закона за образованието не предвижда обучението по компютърно моделиране да продължи след четвърти клас и предполага инцидентност при въвеждането му.

Много обнадеждаващо за нас е решението на МОН да включи прогимназиалната степен 5-7 клас в проекта по извънкласни дейности. Все още не е ясно как ще бъде организирано администрирането на проекта - не се знае колко деца ще бъдат обучавани, какъв процент от средствата ще бъдат насочени за закупуване на материални активи. Нашето очакване е, че проектът ще даде възможност на училищата да закупят програмируеми устройства, без които обучението в четвърти клас по компютърно моделиране е немислимо. Всички знаем, че средствата от бюджета на училището не достигат за да се инвестира в роботи и платки, допълнителни дигитални устройства, нагледни средства и др.

Началният учител се обучава през целия си живот. Трябва да бъде в крак с времето и с нуждите на своите ученици - трябва да познава интересите им; книгите, които ги вълнуват; филмите, които гледат; игрите, които играят. Добрият учител е подготвен и уверен в своите възможности. Добрият учител не спира да търси и да открива нови възможности за разнообразяване на дейностите в клас. Все по-често наблюдаваме блогове и сайтове, създадени от начални учители за връзка с учениците и родителите им. Свидетели сме на използването на социалните мрежи за взаимопомощ и споделяне на ресурси и идеи за работата на началния учител в това число и компютърно моделиране.

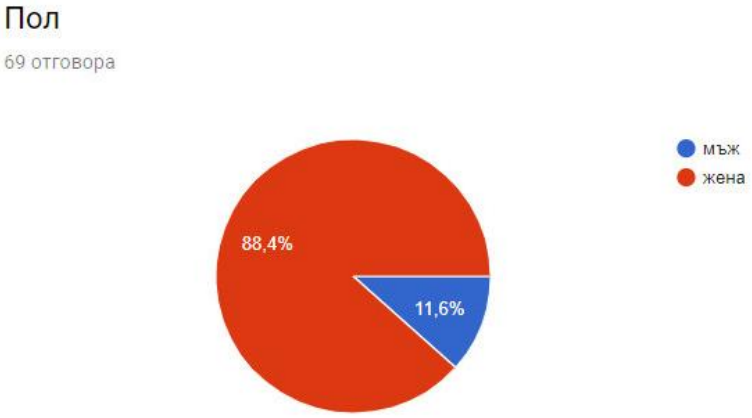
Попитахме учителите в групите от социалните мрежи - Първокласно, Второкласник съм, Трети клас, Четвърти клас, Компютърно моделиране, Иновации и консултиране - какво очакват от новия учебен предмет компютърно моделиране.

Следват мнения на начални учители, преподаващи новия предмет компютърно моделиране "Моето скромно мнение е, че началният учител е мултифункционален и ще изпълни и това предизвикателство подобаващо. Преминах успешно и полезно обучение през лятото. В нашето училище, двата трети класа ги разделихме на групи, за да имат учениците достъп до дигитално устройство. ..Стана ни ясно, че до този момент, повечето са използвали само таблет или смартфон за игри…/имаха умения за работа със сензорен дисплей, който реагира на докосване/. Започваме наистина от А, Б. Но точно това ми харесва и мотивира още повече."

“Чудесно е, когато училището е обзаведено с необходимата техника. При нас учениците седят по двама на компютър. Не усетиха удоволствието от предмета. Часът премина в питане на другарчето кога ще се сменят”

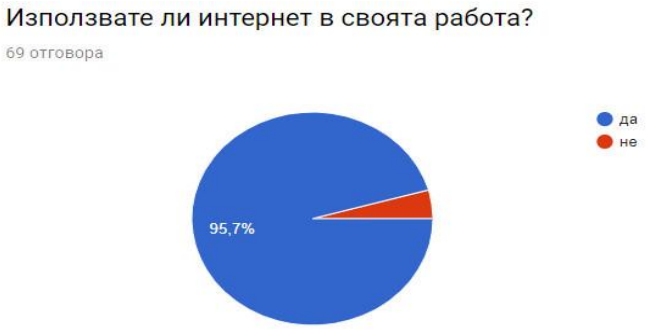
“Така пък се учат един от друг и си помагат – екипна работа. И в двете ни групи има по три двойки дечица, които са по двама на компютър. Нямаше проблем, изчакваха се и си помагаха. Може цялата група да изпълнят по-малко задачи, но всички да са ги направили. Аз не продължавам напред, докато не видя, че всички са преминали през упражнението. Не е важно, според мен, да се изпълни всичко от учебника, а всички да имат базата, за да продължим заедно напред. Всяка група си има различен темп на работа и ние се съобразяваме с това. Съвсем нормално първите часове да са по-хаотични, но после рутината ще си каже своето. Получават се нещата – харесва им на децата!”

От споделеното е видно, че началните учители виждат потенциал в себе си да преподават компютърно моделиране. За да изясним нагласите на началните учители ги помолихме да попълнят анкета. Тя бе разпространена в професионалните групи в социалните мрежи. Отговорите на анкетата, ще помогне да установим готовността на учителите за новото предизвикателство компютърно моделиране. Както всяка анонимна анкета така и нашата съдържа въпрос за пола, възрастта и населеното място, в което работят. За краткия срок от 24 часа анкетата попълниха 69 човека. Очаквано е, че преобладават учителите от 35 до 55 годишна възраст. Похвално е, че в българското училище работят млади хора на възраст от 25 до 35 години и в нашата анкета тяхното присъствие представлява почти 12 процента. Очаквано е, че близо 88 % анкетирани са жени. Тъжно е, че професията на началния учител е изцяло феминизирана.




Неочаквано за авторите, няма доминиране на големите градове т. е. 30% от анкетираните живеят и работят в малки градове и села. Само около 30% са хората, които се свързват с областен град.

Въпросът, който ни интересуваше много е за използването на интернет. Тук изненади нямаше! Почти всички 95.7% декларират, че използват интернет в своята работа.




Попитахме ги за какво използват интернет. Най-висок дял е на тези, които търсят информация и ресурси за онагледяване и др. на уроците. Удовлетворително е да се отбележи, че хората, които публикуват и споделят свои разработки са 78,3 %.

Най-важно за нас бе отговорите на въпроса дали се чувстват уверени да използват ИКТ в своята работа. Този въпрос ще даде отговор на нашите съмнения за готовността на началните учители да преподават учебния предмет компютърно моделиране.

Да, напълно - отговарят 17, 4 % от анкетираните.Следващият въпрос ни подсказва, как може да се подпомогнат учителите и в какви формални и неформални групи за обмяна на опит и обучение.

Да - 18,8%. Има още какво да науча 56,5 %.От отговорите можем да заключим, че 36% от нашата извадка са съвсем уверени в своите възможности, 56%, обаче са тези, които съвсем отговорно и критично оценяват себе си като имащи нужда от допълнително обучение.

Радващо е, че учителите, които не се чувстват способни да се справят с предизвикателството компютърно моделиране са само 1%.

Предизвикателството пред образованието като цяло и в частност пред началната степен на образование е подготовка на децата за активното им участие на пазара на труда през 2040

година. В ситуация в която не знаем какви ще бъдат професиите в далечната за нас 2040 година, техниките и технологиите на бъдещето началният учител трябва да предостави педагогически услуги, с които да подпомогне овладяването на умения за моделиране, програмиране и управление на роботизирани системи. Началният учител е адаптивен, комуникативен, отворен към създаване и споделяне на ресурси и опит. Тези му качества и знанията, уменията и стремежа да отдаде своето време и любов на децата го правят способен да преведе през предизвикателството на компютърно моделиране малките ученици. Вярваме, че институциите, от които зависи решаването на проблемите, които фокусирахме в статията ще отговорят адекватно на нуждите на българското образование.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Книга за учителя, компютърно моделиране. София: Просвета +

***А.К. Покровнишка,***
Ассистент, доктор,
Югозападен университет "Неофит Рилски"
Благоевград (Република България)

# ТЕКСТЪТ В ИЗКУСТВОТО

***Аннотация.*** Настоящата статия проследява присъствието на текста в изобразителното изкуство, който е със строго определена характеристика. Поставените задачи са насочени към художествения образ, който е придружен от думи и изрази. Чрез него могат да се предадат сведения за създаването на творбата, да се повтори наименованието ѝ, да се отрече изобразения предмет или да се идентифицира обекта. В зависимост от физическото присъствие на текста се създават взаимоотношения, които засягат семантиката, идейната изразителност, знака, прочита, множествеността, удоволствието. Всички тези възможности позволяват едно друго разчитане на художественото произведение.

***Ключевые слова:*** *текст, образ, изкуство, автор, произведение.*

***A.K. Pokrovnishka,***
Assistant, PhD,
SOUTH-WEST UNIVERSITY "NEOPHIT RILSKY",
Blagoevgrad (Buldaria)

# TEXT IN ART

***Abstract.*** The current article represents the text presence in fine art, which has strictly defined characteristics. The tasks assigned are targeted to the artistic image which is accompanied by words and phrases. It helps to present facts about the creation of the work of art, to repeat its name, to deny the depicted object or to identify it. Depending on the physical presence of the text we can create relationships which concern semantics, conceptual expression, sign, perusal, multiplicity, and pleasure. All these opportunities allow another read of the work of art.

***Key words:*** *text, image, art, artist, work of art.*

Семиотичните системи, каквито са предметите, знакът и изображението, притежават начин на предаване на съобщения, които могат да бъдат и чрез *образа-текст*. Отношението между тях е свързано с трансформация от литературна в изобразителна структура.

Изследването проследява формите, които разкриват многообразието от възможности между образ и текст.

Целите и задачите, които се поставят в разработката, са насочени към:

- Посочване на различните форми за организацията на текста в изобразителното изкуство.
- Представяне на начините на структуриране на художествения образ чрез конкретиката на текста.
- Определяне на текста по отношение на знака, множествеността, консумацията, удоволствието.

Методите за анализ и синтез, използвани в изследването, определят етапите, чрез които се достига до общи изводи. Този вид подход образува т. нар. аналитико-синтетичен метод, чрез който се получава информация за структурата на изследвания обект и се обединяват неговите съставни части. Текстът, като компонент от това проучване, поставя своята отправна точка към семантиката, идейната изразителност, знака, прочита и удоволствието. Всичко това е представено от гледна точка на художественото произведение в полето на изобразителните изкуства.

Съвременните образи, които са наситени с динамика, сякаш обезличават тези от миналото и ги изтласкват някъде назад. Въпреки това обаче съществува приемственост, която позволява на старите теми да поставят нови посоки. Края на XIX век се характеризира с появата на импресионизма в изобразителното изкуство. Техните „…представители пресъздават момента чрез светлината и интерпретират сцените с много характерната за тях светосенъчна трактовка. Художниците-импресионисти залагат на цветното богатство не само в светлината …, но и в сянката. Творбите им не се третират като баланс на тъмно-светло тонално изграждане, а като сложен сбор от топли и студени оттенъци и нюанси..." [4, с. 46-47]. Мезисценът в техните произведения обаче включва образни полета, които зрителят вече е свикнал да вижда – пейзажи и житейски събития. Създадените от импресионистите нови картини наследяват тематиката на творбите от предходните епохи, но същевременно с това

променят своята живописна структура. Може да се каже, че картинното платно се явява посредник на действието, което свързва старото с новото.

В днешния свят, който е изпълнен с дигитални технологии, се разчита на взаимовръзката между различните видове изкуства. Тяхната свързаност е представена чрез образа посредник, чиято същност се променя динамично. Той (образът) може да бъде предаден чрез различните изразни средства на графиката, живописта, скулптурата, може да бъде видян чрез фотографията, да бъде изигран чрез мимика, жест, танц или моделиран с думи. В тази насока може да се каже, че зрителното поле на една картина е визуално-реторична, фотографията записва момента технически, а текстът изяснява и анализира чрез речта. Всички тези форми по свой начин способстват за изграждане на личното въображение. В своята работа „Един и три стола“ Джоузеф Косут [Фиг. 1] поставя един предмет, негова фотография и текстово описание на термина. Предметът е представен чрез „три различни структури: едната е технологична, другата иконична и третата словесна“ [3, с. 490]. Всички те определят обекта *стол*.

Фиг. 1: Джоузеф Косут, ***Един и три стола*** – 1965 г.

Фотографията е послание от цветове, форми и очертания. Чрез нея образът, който достига директно до нас, предава действителността в нейната съвършена аналогичност. Обектите от фотографията съществуват като „проводник на идеи“. „Тези предмети представляват съвършени означаващи елементи: те са прекъснати и завършени сами по себе си, а това е физическо качество за един знак; от друга страна, те отпращат към ясни, познати означаеми; и следователно са елементи на една истинска лексика, достатъчно устойчиви, така че могат да се организират в синтаксис.“ [3, с. 512] Знакът във фотографията не е достатъчно аргументиран. Той е заснет фронтално, без да е описателен. Въпреки това той има силата да накара зрителя да вникне в смисъла и препратките, зададени му от автора.

Физическият образ на предмета *стол* има видима материална структура, а текстът го изгражда вербално в нашето поле на мисълта. Чрез думите изображението достига до зрителя във вид, който определя неговата същност, където ние ставаме участници в регулирането на тази образност в зависимост от личните преживявания и смисъла, който влагаме в прочетеното и изреченото слово. Текстът се нуждае от наблюдаващия, за да бъде пресъздаден чрез описаната форма. Тук ще се направи уточнение, че става въпрос за образ, който е от писмен, а не устен текст. Когато посланието е мислено прочетено ние не го свързваме с присъствието на звука като посредник на комуникацията. В този смисъл текстът, който ще разгледаме, е видим, а не слухов.

Барт поставя езика като код, който изпълнява законодателна дейност. „Езиковата власт” (изразът е негов), определя езика (тук авторът говори за всички езици) като класификация, „която е потискаща: ordo (от лат. ред, порядък)” [2, с. 84]. Организираната стратегия на Косут прави произведението ясно и *четимо* за възприемащия. Текстовото поле ориентира и регистрира белезите на предмета в съзнанието ни и осъществява връзката между

неговите две видими изображения – фотография и реален предмет. Лингвистичната структура на текста е изградена от езикови знаци, които са подложени на реакция от страна на зрителя. Когато авторът е написал текста, той е казал това, което е достатъчно за него, избирайки собствени речниковите единици и налагайки своята власт върху зрителя. Така Косут въздейства върху визуалното въображение на отсрещната страна, но същевременно и той се превръща в подчинен на собствения си език. Това определя създателя едновременно като властимащ и поставен в зависимост.

„… Актът на четене свидетелства, че същностната черта на поетическия език не е фузията на смисъла със звука, а фузията на смисъла с поток от припомнени или подбудени образи…" [5, с. 299]. Именно тези образи са свързани с нашата вътрешна идентичност.

Текстът в едно визуално произведение трябва да бъде разглеждан като фрагмент от предметността. Той заема определена част от изобразителното пространство, а в определени случай – дори цялото. Неговото видимо поле показва реалната среда, която определя и допълва чрез словесните знаци идеята на автора. Съдържанието може 1) да дава сведения за създаването на творбата, напр.: „Аз, Васил Симитчиев – художник след път неравен и тревожен и деяния, тук в мир душата ми се възроди и правилен се поклоних. В IX от 1998 година" [Фиг. 2]; 2) да повтаря наименованието ѝ („Love" на Робърт Индиана [Фиг. 3]), 3) да отрича изобразения предмет („Предателството на образите" на Рене Магрит [Фиг. 4]) или 4) да посочва визуалния обект („Един и три стола" на Джоузеф Косут [Фиг. 1]).

Превръщането на текста в обект от пространството способства за неговата конкретност. Буквата е притежател на код, който променя не само знаците в изречение, но и представя емоционалната им наситеност – те вълнуват, завладяват, откриват новото. Вибрацията при изговарянето на гласните и съгласните и подредбата им са отправени към зрителя – открита намеса в деликатната същност на всеки от нас.

Фиг. 2: Васил Симитчиев. 1998, Швеция

Фиг. 3: Робърт Индиана, ***Love*** – 1976 г.

Фиг. 4: Рене Магрит,
***Предателството на образите*** – 1953 г.

Във визуалните произведения се използват отделни думи, цели изрази или речниковата им подредба в изречения. Аристотел формулира *изречението* „като сложна, имаща значение реч, отделни части на която сами по себе си имат някакво значение“ [1, с. 90]. Той го определя като единно в двоен смисъл, притежаващо възможността да изрази едно отделно нещо или да съедини различни неща. При текста в изкуството много често срещаме изрази, които понякога провокират зрителя и внасят объркване между написаното и изображението. В творбата на Рене Магрит „Предателството на образа“ под изображението на лулата се чете: „Това не е лула“. Авторът предизвиква противопоставяне между съдържанието и текста в картината. Написаното съдържа точна истина, защото изрисуваната лула не е действителен предмет, а само копие на оригинала.

Зрителят има лично отношение към художественото произведение. Той винаги поставя своя интерес пред същността на продукта. Независимо от вида интерес, който се провокира в публиката, в много случай той е съпроводен от идеята за удоволствие, без това да изисква концентрация на мисълта. Известно е, че изкуството е част от нашето ежедневие, което налага съсредоточаване и наблюдение върху определени ценности. Това е опитност, която се постига чрез нагласата и усещането на човека.

Текстът може да се възприема като знак, но може да бъде и множествен, да е предмет на консумация или обект на удоволствие. Разсъжденията на Ролан Барт в книгата „Въображението на знака“ поставят размисли върху един нов обект текст. Последният е структура от словесни знаци, които засягат зрителя. Въпросите, които той си задава към произведението: Какво казва текстът?, Какво премълчава?, Разчетено ли е правилно действието на описаната сцена? и т.н., в крайна сметка са свързани с индивидуалното тълкуване на отсрещната страна. Когато един текст се чете, той не включва автора му, който може да се върне в текста си, но вече само като читател. Ролите са разменени и творбата започва да дава отражение върху живота.

„… Множествеността на Текста произтича не от двусмислието на съдържанието му, а, бихме казали, от стереографичната множественост на означаващите, от които е изтъкан (в етимологичен план, текстът представлява тъкан)“ [3, с. 463]. Тази множественост може да открием и във визуалните изкуства. Присъстващият текст дава информация, която е провокирана от думите и, както я определя Барт, „взривява“, „разпръсква“. Текстът в произведението може да съдържа описателност на събития, които в изписването да съдържат познати кодове, но тяхната комбинация да бъде единствена. По този начин той установява своята индивидуалност в изкуството.

Ако разгледаме действието на консумацията, което „означава да не се *играе* с текста“ [3, с. 466], трябва да вникнем в начина, по който той (текстът) търси някаква практика. В изобразителното изкуство изписаните думи разказват, предават, напомнят, отбелязват. Тяхната структурност е свързана с образ, който може да е вербален или визуален. Консумирането на културните обекти, каквито са художествените творби, винаги включват неговото *качество*. Установяването на разликите между едно и друго произведение не е свързано с мястото за възприемане, а с неговата възможност за *прочит*. Дали ще бъде видяно в художествената галерия, на улицата или на друго място, картината не се възприема различно. Тя действа със специфична конкретност в зависимост от нивото на *вкуса* на зрителя.

Удоволствието е противоположно на съсредоточаването. Състоянието на концентрация кара зрителя да вникне в художественото произведение. Обратно на това, удоволствието дава възможност на творбата сама да достигне до публиката. Усещането за свобода и своеобразно щастие поставят параметрите за възприемане в ситуация, при която чувствата са водещи. Една картина освен със своята концептуална реторика, оставя трайни следи и чрез запечатаното усещане в съзнанието за постъпили виртуални образи на удоволствие.

В заключение може да се каже, че средата на изкуството е изпълнена с образи, които отразяват, коригират или цензурират социалната действителност. В изкуството съществуват варианти, при които образът от едно художествено произведение, например скулптурата, продължава да съществува в киното, телевизията, театъра и др. Това означава, че образите вече действат чрез посредник, който замества ролята на старата форма. За текста в изкуството

също може да се каже, че е агент, който представя образа по нов начин. Неговото преминаване от чистия литературен стил в кратки словесни послания, включени в художественото платно, доказва за съществуващата приемственост между различните видове изкуства.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. Аристотел. За поетическото изкуство / Аристотел. – София: Софи-З, 1993. – 135 с.
2. Барт Р. Удоволствието от текста / Р. Барт. – София: изд. на НБУ, 2012. – 102 с.
3. Барт Р. Въображението на знака: Есета / Р. Барт. – София: Народна култура, 1991. – 579 с.
4. Захариева Д.Л. Ескизът в живописта и художествената педагогика / Д.Л. Захариева. – Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“, 2017. – 146 с.
5. Рикьор П. Живата метафора / П. Рикьор. – София: ЛИК, 1994. – 544 с.



***Т.А. Попкочев,***
доктор, доцент,
Югозападен университет “Неофит Рилски”
Благоевград (Република България)

***К.Т. Марулевска,***
доктор, доцент,
Югозападен университет “Неофит Рилски”
Благоевград (Република България)


## ДИНАМИКА НА СОЦИАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА СТУДЕНТИ В ПРОЦЕСА НА ПРОФЕСИОНАЛНАТА ИМ ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДГОТОВКА


***Анотация:*** Докладът представя резултатите от проведено диагностично изследване на социално-емоционални умения у бъдещи учители от специалност „Физическо възпитание и спорт“ и „Предучилищна и начална училищна педагогика“. В първи и четвърти курс на обучение са проследени характеристики на пет сфери на социо-емоционална компетентност: самоконтрол, самопознание, мотивация, емпатия и социални умения във връзка с професионалната подготовка на бъдещите учители. Получените резултати сочат висока самооценка на студентите по компонентите на социо-емоционална интелигентност и проблематичност във влиянието на професионалната подготовка относно развитието на тези компетенции.



***Ключови думи:*** емоционална интелигентност, самоконтрол, самопознание, мотивация, емпатия и социални умения, професионална подготовка на учителя.



***T.A. Popkochev,***
Associated professor, PhD,
South-West University “Neofit Rilski”,
Blagoevgrad, Republic of Bulgaria,
***K.T. Marulevska,***
Associated professor, PhD,
South-West University “Neofit Rilski”,
Blagoevgrad, Republic of Bulgaria


## DYNAMICS OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING


***Abstract*:** This report presents the results of a diagnostic study of socio-emotional skills of future teachers from Physical Education and Sports and Pre-school and Primary School Pedagogy study programs. During the course of the first and fourth study years features of five spheres of socio-emotional competence have been examined: self-control, self-knowledge, motivation, empathy and social skills in relation to the professional training of students as future teachers. The results indicate high self-assessment of the students regarding the components of socio-emotional intelligence and problems in the influence of the professional training on the development of these competencies.



***Keywords*:** emotional intelligence, self-control, self-knowledge, motivation, empathy and social skills, professional training of the teacher.


В цялостния професионално-личностен облик на учителя емоционалната интелигентност заема важно място и се нарежда сред най-често изтъкваните професионално-личностни характеристики на педагога, каквито са педагогическата наблюдателност, педагогическата общителност, педагогическото творчество и емоционалната устойчивост.

Емоционалната интелигентност може да бъде определена като „комплексна цялост от поведения, способности (или компетентности), убеждения и ценности, която помага на човека успешно да реализира визията и мисията си, ако му се даде този избор” [6, с. 12] Тя има ясно

изразен *интраперсонален* аспект, който изразява уменията на личността да определя собствените настроения, чувства и други психични състояния и тяхното влияние върху поведението и самомотивацията. Друг аспект е междуличностната или социалната интелигентност, определяна като „разпознаване на емоциите у другите, използване на тази информация като насока за поведението и за изграждане и поддържане на взаимоотношенията" [6, с. 16]. В професионалната дейност на учителя особено ценни проявления на емоционалната интелигентност са: емоционалната възприемчивост, емоционалната отзивчивост и емоционалната оценка. Ефективността на педагогическия процес в голяма степен зависи от от благоприятното им съчетание в личностния профил на учителя.

В основата на емоционалната интелигентност стои осъзнаването, идентифицирането на емоциите. Не по-малко важно е тяхното управление, свързано със способността на личността да проявява гъвкавост и адаптивност в разнообразни ситуации. Самомотивацията позволява на професионалиста да носочва усилията си към постигане на цели и решаване на задачи, с ориентация към успешната реализация на личността [2]. Съпреживяването на чуждите емоции и умението за поддържане на добри отношения също като важни елементи на емоционалната интелигентност. Овладяването на междуличностните отношения предполага „управление на емоциите на другите спрямо собствените мотивации и емоции" [2, с. 44].

При разкриването на същността на емоционалната интелигентност Р. Ууд и Х. Толи изтъкват значението на пет сфери на компетентност:

- самоконтрол – умение за управление и контрол над собственото емоционално състояние;
- самопознание – познаване на собствените емоции и същността на собствената личност;
- мотивация – стремеж към постигане на целите си, чрез направляване на емоциите;
- емпатия – познаване и определяне на емоциите на другите;
- социални умения – влиянието върху околните и отношението към тях [10, с. 14].

*Самопознанието* е тясно свързано с процесите на рефлексия в професионалната педагогическа дейност на учителя. За педагога е изключително важно умението за идентифициране на собствените чувства и емоции. Осъзнаването на реалните емоции създава у личността увереност във възможността за упражняване на контрол върху собствения емоционален свят и върху взаимоотнашенията с другите. За учителя това е от особена важност, тъй като е в пряка връзка със способността му да организира общуването си с другите педагогически субекти. Взаимодействието на равнище „учител – ученик" е толкова по-активно и по-ефективно, колкото по-високо е нивото на осъзнатост на собствения емоционален статус от страна на участниците в педагогическия процес. Самопознанието, самоанализът, рефлексията са част от съзнателното управление на учебно-възпитателния процес и условие за неговата ефективност. Със стремежа към самопознание е свързано със самоуважението, което изпитва професионалистът, както и удовлетворението от осъществяваната дейност. Познанието, което придобива човек за самия себе си, му дава и увереност да отстоява принципите в личния живот и в професията си. Вярната представа за собствените чувства и емоции е благоприятстващ фактор за проявата на автентичност във взаимоотношенията на учителя с другите педагогически субекти, с представителите на родителската общественост и на широката социална среда. Самопознанието проправя пътя към опознаването на другия, към съобразяването с неговите особености, с приемането на неговото различие.

*Самоконтролът* е друг важен компонент на емоционалната интелигентност. Контролът върху собственото емоционално състояние е предпоставка за емоционалната устойчивост и балансираност в поведението на педагога при осъществяване на учебно-възпитателния процес. От учителя се очаква в педагогическото взаимодействие със своите възпитаници и с колегите си да проявява необходимата емоционална стабилност. Самоконтролът от страна на учителя е в основата на емоционално-психичния комфорт на учениците. „Умението за контрол над емоциите и тяхната адекватност е способност, изградена върху нашето самосъзнание" [3]. В изследванията на Д. Голман е подчертана ясно връзката и взаимната зависимост между самопознанието, самосъзнанието и самоконтрола. Тези характеристики намират ярко

проявление в модела на поведение, който демонстрира учителя, и оказват съответно влияние върху поведението на неговите възпитаници.

*Емпатията* като компонент на емоционалната интелигентност, проявена от учителя в педагогическия процес, е още една ценна личностна и професионална характеристика. Емпатийността е свързана с развита на високо равнище чувствителност на личността към вербалните и невербални послания на другите. Тази сензитивност обикновено е съпроводена с емоционален отклик, изразен в съпричастност, съпреживяване. В професионалното педагогическо общуване емпатията е своеобразен катализатор за успешното протичане на учебно-възпитателния процес. Емпатията е свързана със самопознанието като компонент на емоционалната интелигентност. През познанието за самия себе си като личност и професионалист учителят намира път към другите и повишава чувствителността си за техните емоции и преживявания.

Изключително ценен компонент на емоционалната интелигентност на педагога е *мотивацията*, която е в тясна взаимовръзка със самоконтрола и самопознанието. Вътрешната мотивация на учителя определя насочеността му към постигане на значими цели в професионалната педагогическа дейност [9]. С мотивацията е свързана всеотдайността в професията на учителя, безкористното подчинение на собствената дейност на високи образователни и възпитателни цели в подкрепа на развитието на подрастващата личност. Мотивацията на учителя е от значение за проявите на решителност, увереност и оптимизъм в педагогическото взаимодействие, които без съмнение допринасят за ефективността на учебно-възпитателния процес.

Всички, разгледани по-горе, сфери на компетентност, са в тясна връзка и взаимна зависимост с още едно ценно проявление на емоционалната интелигентност, а именно *социалните умения*. Те позволяват на учителя да разбира човешките отношения и в съответния социален контекст да осъществява *автентично* взаимодействие с обучаваните, да влияе върху поведението им, да стимулира познавателната им активност. Равнището на формираност на социални умения у педагога е предпоставка за ефективно педагогическо общуване. Този тип умения предполагат и наличие на висока степен на емпатийност и самоконтрол в педагогическите взаимодействия на учителя.

В практически план социалните, икономическите и демографските характеристики на българското общество поставят с особена важност проблема за подготовката и квалификацията на бъдещите учители, от чиито професионализъм зависи успешната реализация на нови политики и прилагането на иновационни идеи и практики в системата на предучилищното и училищното образование. В доклада на Световната банка „Значение на уменията за трудовата реализация в България: отношението между познавателните и социално-емоционалните умения и реализацията на пазара на труда“ [10] се обобщават резултати от национално представително изследване на познавателните и социално-емоционалните умения на населението в трудоспособна възраст. Докладът показва, че за българския пазар на труда се оказва много важна равнището на формираност на познавателни и социално-емоционални умения. Проблемът е в това, че работната сила, включително и бъдещите учители, встъпват в пазара на труда с недостатъчно формирани професионални и социални компетенции.

Актуалността и значимостта на проблема за формирането на специфичните социално-емоционални умения у бъдещите учители дадоха основание да насочим вниманието към диагностика и анализ на динамиката на „меките“ умения в контекста на професионалната подготовка на студенти от различни педагогически специалности. Във фокуса на анализа изследване са характеристиките и динамиката на социално-емоционалните умения на студентите в процеса на професионалната им педагогическа подготовка. Предроверява се предположението, че: 1) бъдещите педагози избират сферата на професионална реализация с висока самооценка за лични социални компетенции; 2) очаква се, че професионалната подготовка оказва влияние върху развитието на тези компетенции.

Проверката на хипотезите е свързана с критерии „равнище на оценката“; „консистентност“, вътрешна съгласуваност; изменения в равнището на оценките.

## Методи на изследване

Емпиричните резултатите, които се обсъждат по-нататък, са получени в проведено през пролетта на 2017 година изследване сред студенти от ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград в извадка от 197 студенти, от които 161 са жени и 36 са мъже. Изследваните са от специалностите „Предучилищна и начална училищна педагогика“ (ПНУП), „Предучилищна педагогика и чужд език“, „Начална училищна педагогика и чужд език“, „Физическо възпитание и спорт“ (ФВС). По-нататък, с оглед на темата, е отелено внимание основно на резултатите за специалност ФВС в определено сравнение с тези на специалност „ПНУП“.

За емпиричното изследване е използван теста на Р. Ууд и Х. Толи [10] за диагностика на емоционалната интелигентност. В концепцията на авторите тестът проверява петте свързани компонента на емоционалната интелигентност (компетенции за самоконтрол, самопознание, мотивация, емпатия и социални умения) чрез набор от твърдения (айтеми), които изследваното лице оценява по тристепенна тип ликертова скала. Отговорите по ключа към теста се кодират на три равнища: високо, средно и ниско. При квантифицирането на резултатите на първото равнище се присъждат три бала, на второто – два, а на третото – един.

Общо изследваните лица са повече от 50 % от реално участващите в процеса на обучение студенти, т.е. извадката е представителна, както и групата на всяка от изследваните специалности. Изследваните от специалност „ФВС“ общо са 38 (Таблица № 1 FE ). Те се разделят на две подгрупи: първи и четвърти курс. За цялата група и подгрупите за равнището на оценките се сравняват общи и средни стойности по компонентите на емоционалната интелигентност. Към резултатите по компонентите и по подгрупи се прилага метода *Anova: Single Factor*, с който се проверява разликата в средните стойности за високо, средно и ниско равнище по теста (критерий съгласуваност). Чрез t-*Test: Paired Two Sample for Means* в Ексел се проверява значимостта на разликите в средните за подгрупата на първокурсниците и четвъртокурсниците. За двете подгрупи се изчислява *r - коефициент* на корелация на Пирсън. Така получените резултати се сравняват с резултатите на студенти от специалност ПНУП. По-нататък в текста като синоними се използват понятията „компетентност“ и „компетенции“ и „умения“; както и „емоционална“ и „социоемоционална“ интелигентност.

## Резултати

Някои от получените и обработени резултати от изследването са представени в следващите по-нататък таблици.

*(1) За изследвани от специалност „Физическо възпитание и спорт“ (ФВС)*

*(2)*

Таблица 1 FE

*Изследвани лица, специалност „ФВС“*

| Показатели/курс | 1. курс | 4. курс |
|---|---|---|
| Средна възраст | 21,4 г. | 27,6 |
| Мъже (%) | 18 (86) | 14 (82,4) |
| Жени (%) | 3 (14) | 3 (17,6) |

Таблица 2 FE

*Средни стойности за специалност „ФВС“*

| Величини | Стойности |
|---|---|
| Обща средна | 2,076 |
| С една първи курс | 2,194 |
| Средна четвърти курс | 1,931 |
| Разлика по курс | 0,262 |

Таблица 3 FE

*Средни стойности за модули, специалност „ФВС“ по курсове*

| Модул/курс | Название | 1 курс | 4 курс | Разлика |
|---|---|---|---|---|
| M1 | самоконтрол | 2,46 | 1,020 | 1,45 |
| M2 | самопознание | 1,079 | 0,0833 | 0,996 |
| M3 | мотивация | 2,292 | 2,529 | -0,237 |
| M4 | емпатия | 2,444 | 2,578 | -0,134 |
| M5 | социални умения | 2,365 | 2,5 | -0,135 |
| Max: 3 | *Средна*: | 2,194 | 1,931 | 0,262 |

Таблица 4 FE – PN

*Стойности на* Pearson Correlation, *специалности „ФВС“ и „ПНУП“*

| Подгрупи | Стойности – ФВС | Стойности-ПНУП |
|---|---|---|
| Първи – четвърти курс | 0,612 | 0,882 |

Таблица 5 FE

*Стойности по модули на* Anova: Single Factor, *специалност „ФВС“*

| Модули/курс | Първи курс | | Четвърти курс | |
|---|---|---|---|---|
| Статистики | F | P-value | F | P-value |
| M1 | 66,20484 | 6,57E-16 | 42,15111 | 2,71E-11 |
| M2 | *1,378968* | 0,259704 | 6,146341 | 0,004202 |
| M3 | 156,6934 | 1,51E-24 | 71,41652 | 4,11E-15 |
| M4 | 91,54375 | 1,59E-18 | 83,26726 | 2,48E-16 |
| M5 | 40,4217 | 7,63E-12 | 44,29066 | 1,26E-11 |
| | ***F crit*** | 3,15 | ***F crit*** | 3,19 |

Таблица 6 FE-PN

*Стойности по модули на* t_теста 1-4 курс *за студенти от специалност „ФВС“ и специалност „ПНУП“*

| Модули | t Stat-ФВС | t Stat-ПНУП |
|---|---|---|
| M1 самоконтрол | 1,208 | 2,278 |
| M2 самопознание | 2,364 | 2,2 |
| M3 мотивация | 1,064 | 1,67 |
| M4 емпатия | 4,666 | 1,278 |
| M5 социални умения | 2,736 | 1,611 |

*Заб.: За двете специалности на база общи стойности критичните равнища при едностранен и двустранен тест (t Critical one-tail и t Critical two-tail) са съответно 2,92 и 4,30.*

Таблица 7 FE

*Общ бал за оценки по равнище и модули, специалност „ФВС“*

| Оценки-курс | Високи оценки | | Средни оценки | | Ниски оценки | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 К | 4 К | 1 К | 4 К | 1 К | 4 К |
| M1 | 249 | 67 | 36 | 16 | 25 | 21 |
| M2 | 53 | 48 | 40 | 33 | 43 | 24 |
| M3 | 270 | 201 | 48 | 44 | 12 | 13 |
| M4 | 237 | 216 | 48 | 34 | 23 | 13 |
| M5 | 210 | 186 | 64 | 58 | 24 | 11 |
| t Stat | | | | | | |
| t-Test | 1,866 | | 3,431 | | 2,587 | |
| | P(T<=t) one-tail | 0,067696 | | 0,013 | | 0,677 |
| | t Critical one-tail: 2,132 | | | | | |
| | P(T<=t) two-tail | 0,135 | 0,027 | | 0,135 | |
| | *t Critical two-tail: 2,777* | | | | | |

*(3) За изследвани от специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“ (ПНУП)*

Таблица 1PN

*Изследвани лица от специалност „ПНУП*

| Показатели/курс | 1. курс | 4. курс |
|---|---|---|
| средна възраст | 20,67 г. | 25,8 |
| мъже | 0 | 0 |
| жени | 44 | 25 |

Таблица 2 PN

*Средни стойности за специалност „ПНУП“*

| Величини | Стойности |
|---|---|
| Обща средна | 2,380 |
| Първи курс | 2,386 |
| Четвърти курс | 2,371 |
| Разлика по курс | 0,015 |

Таблица 3 PN

*Средни стойности за модули, специалност „*ПНУП“ *по курсове*

| Модул/курс | Название | 1 курс | 4 курс | Разлика |
|---|---|---|---|---|
| M1 | самоконтрол | 2,261 | 2,307 | -0,045 |
| M2 | самопознание | 2,189 | 2,113 | 0,076 |
| M3 | мотивация | 2,477 | 2,447 | 0,031 |
| M4 | емпатия | 2,625 | 2,520 | 0,105 |
| M5 | социални умения | 2,375 | 2,467 | -0,092 |
| Max: 3 | *Средна*: | 2,386 | 2,371 | 0,015 |

Таблица 5PN

*Стойности по модули на* Anova: Single Factor, *специалност „ПНУП“*

| Модули/курс | Първи курс | | Четвърти курс | |
|---|---|---|---|---|
| Статистики | F | P-value | F | P-value |
| M1 | 113,043 | 4,330E-29 | 145,964 | 4,6E-26 |
| M2 | 65,269 | 2,613E-20 | 33,346 | 5,6E-11 |
| M3 | 141,095 | 3,368E-33 | 92,704 | 1,2E-20 |
| M4 | 370,897 | 3,225E-54 | 129,525 | 1,4E-24 |
| M5 | 108,285 | 2,498E-28 | 57,857 | 1E-15 |
| | ***F crit*** | 3,066 | ***F crit*** | 3,124 |

Таблица № 7 PN

*Общ бал за оценки по равнище и модули, специалност „ПНУП“*

| Оценки-курс | Високи оценки | | Средни оценки | | Ниски оценки | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 К | 4 К | 1 К | 4 К | 1 К | 4 К |
| M1 | 420 | 267 | 106 | 36 | 71 | 43 |
| M2 | 342 | 186 | 172 | 86 | 64 | 45 |
| M3 | 462 | 258 | 164 | 90 | 28 | 19 |
| M4 | 558 | 291 | 116 | 68 | 19 | 19 |
| M5 | 441 | 249 | 138 | 104 | 48 | 17 |
| t Stat | | | | | | |
| t-Test | 9,398 | | 6,646 | | 2,999 | |
| | P(T<=t) one-tail | 0,0004 | 0,001 | | 0,02 | |
| | t Crit. one-tail: 2,132 | | | | | |
| | P(T<=t) two-tail | 0,0007 | 0,0027 | | 0,04 | |
| | t Crit.l two-tail: 2,776 | | | | | |

## Дискусия и заключения

*(А) Студенти от специалност „Физическо възпитание и спорт“*

Получените резултати (Таблица № 3 FE и Таблица № 7 FE) сочат, че изследваните лица дават най-вече високи оценки за собствената си емоционална компетентност по всеки един от компонентите на емоционална интелигентност. Относно вътрешната съгласуваност между високите, средните и ниските оценки по всеки един модул за първи и четвърти курс (Таблица 5 FE) е налице сериозна разлика, като превеса е категорично на страната на високите. Изключението е за М 2 („самопознание“), където нулевата статистическа хипотеза за отсъствието на разлика в средните за трите вида оценки се потвърждава, но в четвърти курс тя отпада. Не са проверявани разлики по признака пол. Най-вероятно изследваните встъпват в университета и излизат с висока самооценка по пътя към професията.

Вижда се, че към четвърти курс в общия случай намалява бала. Намалението е статистически значимо при средните оценки, докато при ниските и високите разликата не е статистически значима (Таблица № 7 FE). Понижаването на стойностите на оценките на изследваните към четвърти курс на обучение по компонентите за емоционалната интелигентност на личностно равнище може да бъде знак за засилване на въздържаността в реакциите на изследваните. Доколкото айтемите от теста обхващат типични междуличностни ситуации на отношения, с оглед на избраната професионална ориентация тази констатация едва ли може да се интерпретира като знак за проблем в емоционалната интелигентност към края на обучението.

Динамиката в средните стойности за всички модули от емоционалната интелигентност по посока *намаление* (Таблица № 3 FE и Таблица № 7 FE) по-скоро може да се интерпретира като знак за стремеж към повече реализъм относно проявленията на *самоконтрола и самопознанието* (именно те отбелязват понижение в стойностите) в социалните отношения. Ако характерната за младите хора висока самооценка при изследваните към четвърти курс на обучение вече отбелязва спад, може а се мисли, че се проявява предпоставка за готовност относно навлизане в учителската професия, която изисква обмисляне на повече възможности за избор на реакции, контрол и гъвкавост в социално-емоционалните отношения с учениците [4].

С оглед на бъдещата професия на изследваните може да се види знак за възможности по-нататък да се захранва консерватизъм в междуличностните отношения, които са съществен елемент от упражняването на професията. Впрочем, изследвания [1, с. 309-313], сочат, че с натрупване на професионален опит професионалния възможността за консерватизъм се увеличава. Появяват се проблеми с утвърждаването на професионални умения, свързани с наблюдателност, комуникативност, емоционална устойчивост [4, с. 58-71]. Данните отбелязват противоречива ситуация: възможност за движение към предпазване от грешки при прибързани реакции в социални ситуации, но и риск за професионалните междуличностни отношения при бъдещите учители по физическо възпитание и спорт.

При сравнение на разликите по отделните модули на емоционалната интелигентност (Таблица № 3 FE) се вижда, че *повишение* в стойностите има при модулите „емпатия“, „мотивация“ и „социални умения“. Най-вероятно в курса на обучение при тях се получават натрупвания, които се дължат на разбиране на значението именно на тези аспекти от емоционалната интелигентност относно професионалната дейност в бъдеще. Инвестицията в тях може да се разглежда и като възможност за противодействие на очертаващите си сигнали за предпоставки консерватизъм в отношенията.

На база средни стойности при изследваните от специалност ФВС в *първи курс* и в *четвърти курс* сред елементите на емоционалната интелигентност се открояват *емпатията, социалните умения и мотивацията*. От една страна те са важни за самото образование на бъдещите спортни педагози. От друга страна, доколкото изследвания сочат, че за учениците, особено от горния курс, където предстои да се изявяват и изследваните, от значение е не само съдържанието, но и емоционалната страна на отношенията с учителя [6], вниманието на изследваните към социо-емоционалните отношения, е твърде съществено за професионалната дейност и отразява аспект от леко възходящата динамиката на социо-емоционалните умения в

процеса на професионалната подготовка на бъдещите специалисти по физическо възпитание и спорт.

Сравнението на разликите в стойностите на t-теста общо за трите равнища на оценки (високо-средно и ниско) по модули (Таблица № № 6 FE-PN) в цялост сочи, че разликите в присъжданите от изследваните оценки между трите равнища не е съществена. Обратното е за модул „емпатия“ (М4), за който нулевата хипотеза не е валидна. В съдържателен план това означава, че при лицата и от двете групи (първи и четвърти курс) обучението не води до значима „добавена стойност“ в компонентите на социо-емоционалната компетентност с изключение на емпатията, която към четвърти курс значително се различава. Изглежда осъзнаването на бъдещата професионална дейност, натрупването на знания и начален педагогически опит от практическото обучение водят, съществена част от учебния план, съдействат за засилване на вниманието към емпатията у обучаваните.

Коефициент на корелация на Пирсън има стойност r= 0,612, т.е. между двете групи изследвани лица е налице умерена корелация. Тя е знак, че при тях настъпилите промени не водят до особено дълбоки промени.

*(Б) Студенти от специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“*

Извадката е изцяло от студенти-жени (Таблица 1 PN). Емпатията, мотивацията и социалните умения при изследваните от подгрупата на първокурсниците и четвъртокурсниците имат най-високи средни стойности. Картината е сходна с тази при студентите от специалност „ФВС“(Таблица 2 PN).

Аналогично има общо намаление в общите средни стойности, но намалението е по-малко (0,262 срещу 0,015). Намалението в средните стойности по модули (Таблица № 3 PN) е най-силно в модула „емпатия“, но извадката е хомогенна относно разликите в средните между първи и четвърти курс. Покачва се оценката при модулите М1 – самоконтрол и М5 – Социални умения.

Сред оценките доминират високите, като разликата между тях по курсове е значима. Потвърждава се предположението за отсъствие на вътрешна съгласуваност между трите вида оценки (ниски, средни и високи) оценки по всеки модул за изследваните от първи и четвърти курс (Таблица № 5 PN).За всяка група оценки стойностите на t-теста сочат, че те значимо се различават за изследваните от подгрупата на първи и на четвърти курс ((Таблица № 7 PN). Явно на фона на общото понижаването на оценките от първи към четвърти курс в сучая се запазва типична картина: различията между групите оценки по модули в двата етапа на следване не са за пренебрегване; те са в полза на високите оценки. Коефициентът на Пирсън има стойност r=0,882 (Таблица № 4 FE – PN). Това може да се интерпретира като сходство на двете подгрупи в средните си характеристики относно равнищата на самооценка, т.е. тук към края на обучението няма значима добавена стойност и тя е по-малка в сравнение със специалност „ФВС“.

Анализираните резултати за специалност „ФВС“ сочат, че се потвърждава изцяло първата от издигнатите хипотези за висока самооценка относно социо-емоционалните си компетенции. Що се отнася до втората хипотеза, според данните „добавената стойност“ от напредването в курсовете на обучението не е особено значима.

При изследваните от специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“ също се потвърждава очакването на висока оценка по компонентите на социо-емоционалната компетентност. Към края а обучението тази подгрупа отбелязва по-малка разлика в равнището на оценка в сравнение с началото на обучението, в първи курс.

Ако социалната интелигентност се развива [2], то професионалното обучение в случая няма пряко влияние, особено в групата на изследваните от втората специалонст. Високата самооценка на отделните компоненти на социо-емоционалната интелигентност е предпоставка за очакване, че като педагози в училище са се ориентирали да влязат специалисти, които ценят социо-емоционалните си компетенции като добра предпоставка за успешно професионално включване. Потвърждава се предположението, че предвид значението на изследваните компетенции според емпиричните данни развитието на социо-емоционални компетенции е

важна задача [8, с. 811 -816], която следва да се решава в обучението, но резултатите от него вероятно имат косвен характер, доколкото се пречупват през личността. Подобна задача би следвало да се решава при съответна технологична осигуреност и в съответствие със съвременните постановки в педагогиката и психологията с оглед социалната ситуация, в която се осъществява съвременното образование.

**Литература**


1. Андреев М. Общество и образование. Педагогическа социология [Society and education. Pedagogical Sociology] / М. Андреев. – С.: УИ „Климент Охридски“, 1998.
2. Гитуни, М. Емоционалната интелигентност [Emotional Intelligence] / М. Гитуни. – София: изд. „Просвета“, 2003.
3. Голман, Д. Емоционална интелигентност [Emotional Intelligence] / Д. Голман. – София: изд. „Кибеа“, 2000.
4. Жекова, Ст. Психология на учителя [Teacher's Psychology] / Ст. Жекова. – С.: ДИ „Народна просвета“, 1984.
5. Левин, В. Доклад на Световната банка. Значение на уменията за трудовата реализация в България: отношението между познавателните и социално-емоционалните умения и реализацията на пазара на труда [World Bank Report. Importance of skills in the labor market in Bulgaria: the relationship between cognitive and social-emotional skills and the realization of the labor market] (16.08.2018). URL: http://documents.worldbank.org/curated/en/346341467997284649/pdf/102627-WP-P156890-Box394840B-PUBLIC-BULGARIAN-Web-BG.pdf
6. Мерлеведе П. 7 стъпки към емоционалната интелигентност [7 Steps to Emotional Intelligence] / П. Мерлеведе, Д. Бриду, Р. Вандам. – София: ИК "Класика и стил", 2005.
7. Петрова Д. Общуването между ученици и учители: психологически аспекти [Teacher-Student communication: psychological aspects] / Д. Петрова // Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Философски факултет. Книга Психология. – 2010. – Т. 100. – С.121-139.
8. Попкочев Т. Диагностика на социо-емоционалните компетенции при учители и студенти-педагози [Diagnostics of Socio-emotional Competences in Teachers and Students-Pedagogues In Bulgarian] / Т. Попкочев, Кр. Марулевска, Р. Топалска // International Journal Knowledge. Knowledge in Practice. – 2017. – Vol. 20. – N 2. () Skopje. – С. 811-816.
9. Тоцева Я. Мотивацията на учителите за работа в мултикултурна среда / Я. Тоцева // Мотивацията в работата на учителите. – Варна, 2013. – С. 65-77.
10. Ууд Р. Професионални тестове за емоционалната интелигентност [Professional Tests for Emotional Intelligence In Bulgarian] / Р. Ууд, Х. Толи. – София: изд. „Локус“, 2007.



***Теодор Попов,***
доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой медицинской педагогики,
Медицинский университет,
г. София (Республика България)


## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ ДЛЯ ЮНОШЕЙ И ДЕТЕЙ


***Theodore Popov,***
doctor of Pedagogical Sciences, professor
Medicinskij University,
g. Sofia (Bulgaria)


## ISPOL′ZOVANIE DLYA DETEJ ÛNOŠEJ AND THERAPIES

В воспитательной и социальной практике искусство активно используется не только с его стимулирующей, развивающей, формирующей, но и коррективной и превантивной сущностью.

Оно имеет существенное значение и занимает определенное место среди ведущих компонентов в образовательной стратегии, в которой создана общая теоретическая модель взаимодействия «ребенок-искусство». Это осуществляется при помощи компонентов воспитательного акта: художественного восприятия, художественной условности, художественного воспитания.

Специфический характер искусства как комплекс средств выражения, которые являются носителями художественной образности, используется в воспитательном процессе прежде всего по отношению к эмоциональной сфере индивида с целью порождения чувств и

переживаний. Таким образом устанавливается связь между красивым и нравственным и между эстетическим и нравственным идеалом.

Через свое содержание оно оказывает положительное влияние на формирующуюся личность; обогащает познавательную деятельность, развивает возможности восприятия детей, расширяет их духовный мир, формирует отношение и оценку не только к произведениям искусства, но и к окружайщей действительности, к людям и их взаимоотношениям.

Искусство широко используется и как лечебное средство – «арт-терапия», применяется с воспитательной целью и в данном случае речь не идет о терапии (лечении) в строгом смысле этого слова. В связи с этим некоторые авторы считают, что использование термина «арт-терапия» не является корректным. Другие ученые аргументированно защищают мнение, что в данном случае идет речь о новом направлении научной области познания – педагогической арт-терапии, которая является относительно самостоятельным направлением арт-терапевтической работы и отличается от медицинского использования искусства как лечебного средства.

Естественно, в практике существует разница между медицинским и педагогическим методом использования искусства. Наряду с этим между ними наблюдается тесная взаимосвязь. Данный факт объясняется тем, что в обеих формах арт-терапевтической деятельности усилия арт-терапевта направлены на укрепление психического здоровья пациента, достижение гармоничности, творческой активности и жизненности. В этом смысле занятия искусством используются в воспитательной и социальной деятельности как психогигиенный и профилактический фактор. Множество форм работы с искусством используется не только тогда, когда есть необходимость в лечении, но и как профилактика. Они способствуют решению психологических и эмоциональных проблем, улучшению эмоционального равновесия и достижению положительных перемен в поведении.

Существует ряд оснований, определяющих значение искусства как исключительно действенное средство в воспитательном процессе, и это обуславливает его использование в работе с детьми и подростками. Известен тот факт, что дети и подростки переживают бурный период психического развития, формирования личности и ее компонентов, образа-Я, а также ранних проявлений талантов и интересов. Это развитие однако не протекает гладко для всех индивидов, оно не является беспроблемным для всех возрастных групп. Существуют и объективные кризисы, и трудности в развитии (напр., т.н. кризис третьего года, подросткового периода и т.д.). Когда ребенок нормальный, эти трудности преодолеваются легко.

Гораздо сильнее выражены затруднения с проблемными детьми. В большинстве случаев непосредственный контакт часто затруднен из-за степени развития речи, мышления, возможности интроспекции, выражения эмоционального состояния, предпочтений и потребностей. В подобных ситуациях разные виды искусства и игровые формы помогают ребенку при его самовыражении, позволяют ему общаться с другими и выражать собственные чувства и возможности.

Посредством искусства можно установить индивидуальные и типологические особенности детей, причины разных состояний и поведения. Искусство помогает и фиксированию пережитых травм, прошедших и настоящих конфликтов, наличие ситуаций с отрицательным влиянием на психику и поведение. Часто можно отреагировать на сложные чувства, достигая их выражения, что является своеобразным релаксирующим элементом и имеет прямое значение для педагогической практики. Таким образом, педагог может индивидуально и целенаправленно организовать воспитательную работу по отношению к воспитательным проблемам в каждом конкретном случае.

Посредством занятия детей искусством еще с раннего возраста педагоги и родители могут установить ряд талантов и направить свои усилия на их развитие и формирование определенных специфических способностей у детей.

Известно, что в воспитательном процессе детей и подростков (независимо от того, идет ли речь о нормальных детях или детях с отклонениями) эмоции и чувства имеют существенное значение. Здесь снова на первом плане выделяется роль искусства в развитии

эмоциональной сферы детской личности, формировании ее эстетической культуры, чувств и поведения.

Положительные эмоции и чувства, порожденные искусством, отражаются благоприятно и на актуализации опыта, а в сфере общения они выражаются в виде специфической активности личности. Известно, что межличностные отношения строятся на основе симпатии, антипатии или безразличия. В этой связи и в процессе развития эмоциональной сферы и при формировании детской личности искусство имеет существенное значение при обогащении, дифференциации эмоций и чувств, установлении их широкой гаммы и роли. С возрастом эмоции и чувства становятся более устойчивыми и богатыми, чему способствует и искусство. Под влиянием различных видов искусства особенно активно развиваются эстетические чувства.

При наличии положительных эмоций ребенок активен, бодр, жизнерадостен, позитивно настроен. Эмоциональное развитие детей и их поведение в целом протекает правильно, если нет психических травм, повышенной тревожности, отсутствия любви и безопасности. Именно в этих случаях искусство также играет существенную роль как профилактическое и терапевтическое средство, так как при неблагоприятных для ребёнка ситуациях эмоции сигнализируют о его внутреннем мире (органичном и душевном), они индикируют наличие дезадаптации или стресса, кризиса или конфликта, нарушения равновесия с окружающим миром. Положительные чувства регулируют психическую деятельность ребёнка и его поведение, создают новые доминанты и мотивацию.

Некоторые авторы акцентируют внимание на тот факт, что «...терапевтическое и помогающее значение свободных занятий искусством является результатом влияния творческой деятельности на эмоции, самовыражение, личностный катарзис, самоидентификацию», «а посредством визуальных образов передаются представления о самих себе», о собственных чувствах и переживаниях [11, с. 45].

В воспитательной системе в целом и при реализации усилий педагогов и родителей для гармонического развития детской личности профилактика отклонений в развитии и поведении является важной составной частью. В некоторых случаях, когда наблюдаются проявления функционалных смущений, отклонений в поведении, при некоторых индивидуальных и типологических особенностях, которые угрожают развитием отрицательных черт характера и поведения, профилактика становится очень важной. Связанная с воспитательной деятельностью профилактика имеет основное значение с ее определенной направленностью и задачами. В этой деятельности искусство занимает конкретное место благодаря силе своего воздействия.

В последние годы арт-терапия является очень важным направлением и при лечении девиации в поведении, при профилактике проявлений невротических заболеваний (например, разных видов неврозов, таких как истерия, психастения, неврастения, логоневрозы и др.). Все активнее используются различные арт-терапевтические техники не только в терапии ряда психических заболеваний, но и в системе ресоциализации. Значение арт-терапевтической деятельности очень ярко выражается в данном контексте.

Арт-терапия используется и при наличии только функциональных смущений нервной системы, которые все еще не проявились как заболевание, но являются симптомами различных заболеваний и отклонений. Такими смущениями, например, являются депрессии или агрессивное поведение, проявление детьми упрямства, каприза, частого рыдания, конфликтов, легкой раздражительности, страхов и т.п. Часто в педагогической практике подобным проявлениям не придают значения и связывают их только с воспитанием ребёнка. Во многих случаях именно они могут стать сигналом невротических смущений, когда необходимо принятие своевременных комплексных коррекционных мер, чтобы не получить устойчивые отрицательные проявления в поведении ребёнка или невротические заболевания.

Доказано, что арт-терапия успешно применяется среди детей, которые стеснительны или переживают семейные травмы, разные формы физического или психического террора, насилия и т.д. Такие дети нуждаются в самоутверждении, выражении, проявлении приятных эмоций, в целенаправленной двигательной активности, которая занимает их внимание

интересной, полезной и эмоционально насыщенной деятельностью. В большинстве случаев успешно применяются формы и техники музыкотерапии, драматерапии, танцовой терапии, сказкотерапии и др.

Разные формы и виды арт-терапевтической деятельности применяются и к буйным, невоздержанным, рассеянным детям. Они определенно нуждаются в занятиях, которые привлекут их внимание и будут развивать их волевые барьеры и закалять их нервную систему, способствовать формированию положительных черт характера, таких как целенаправленность, организованность, дисциплина, самостоятельность и самодисциплина, целеустремленность, умение преодолевать трудности и др. Здесь особенно эффективными являются игровые арт-терапевтические техники, ролевые игры и др.

Немало детей сталкиваются с трудностями при плавных движениях, при легкости и умелости рук, координации движений, становясь неуклюжими и нескладными. Эти дети тоже подходят для работы с различными видами искусств. Особенно успешными в их случае являются двигательная или танцетерапия с музыкальным аккомпаниментом, который дополнительно помогает преодолению упомянутых проблем. Формы и элементы танцетерапии и музыкотерапии, различные ролевые игры, занятия балетом и др. являются эффективным средством для формирования правильной осанки, эллегантности и плавности походки, легкости и пластичности целого двигательного аппарата, а даже и для преодоления различных искривлений позвоночника, когда речь идет о терапии в полном смысле этого слова (здесь используются различные техники и приемы двигательной терапии и танцетерапии) [5, 8, 9].

В случаях арт-терапевтической работы с детьми с патологиями особенно эффективной является музыкотерапия, а также и техники, связанные с изобразительным искусством, аппликацией, моделированием и т.д. Особено большой положительный эффект имеет такая терапия у детей и подростков с психическими заболеваниями, такими как аутизм, синдром Дауна, церебральный паралич, нарушения координации и двигательного аппарата. В этих случаях доказано и лечебное действие танцетерапии.

Существенные возможности позитивного воздействия арт-терапии наблюдается и в социальной сфере. Так, например, «...использование арт-терапевтических техник при работе в детских социальных учреждениях предоставляют детям возможность невербальным путем выразить и освободить свои чувства, о которых им трудно говорить» [11, с. 46]. По мнению К. Рудестама [12], арт-терапия предоставляет детям социально приемлевый выход реакции на агрессию или на другие негативные чувства. Она облегчает неосознанные внутренние конфликты, позволяя им создавать художественные образы посредством художественной деятельности, влияет на развитие эмпатийности и позитивных отношений в группе, развивает и чувство внутреннего контроля.

Чтобы завершить этот своеобразный круг, важно отметить необходимость родителей и педагогов наблюдать внимательно и заботливо за поведением детей – собственных или их воспитанников – следить за ними. С одной стороны, это будет способствовать раннему и своевременному установлению латентных состояний и наклонностей у детей, которые со временем, стимулируемые во время сензитивного периода развития, смогут перерасти в способности. Еще более значимым является аспект использования различных видов искусств в случаях поведенческих отклонений и неврозов с лечебной, развивающей и стимулирующей целью. Необходимо популяризировать занятия искусством и потому, что они напрямую влияют на целостное гармоничное развитие детей и подростков при формировании их личности (как нормальных детей, так и детей с различными аномалиями).

Родители также должны ознакомиться со значением занятий каким-либо видом искусства, чтобы приобщить своих детей к подобным занятиям, ожидая как позитивный эффект в целом через определенное время, так и с целью открытия определенных талантов.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Атанасов, Ж. Естетическо възпитание / Ж. Атанасов. – София, 1984.
2. Баранов, С.П. Педагогика: учебное пособие / С.П. Баранов. – М., 2007.

3. Механджийска, Г. Арт-терапия за деца / Г. Механджийска // Обществено възпитание. – София, 2004. – Кн. 4.
4. Мустакас, К. Игровая терапия / К. Мустакас. – СПб., 2000.
5. Пирьов, Г.Д. Децата и ние / Г.Д. Пирьов // Актуални проблеми на детството. – София, 1993.
6. Попов, Т. Терапия и профилактика чрез изкуство / Т. Попов. – София, 2004.
7. Попов, Т. Аспекти на балетното образование / Т. Попов. – София, 2001.
8. Попов, Т. Балетното обучение като профилактично и терапевтично средство [Текст] / Т. Попов // Образование. – 2000.
9. Попов, Т. И пак, за танца... / Т. Попов. – София, 2005.
10. Психология на творчеството под ред. на Г.Д. Пирьов и П. Русев. – София, 1981.
11. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб., 2000.
12. Теория на възпитанието /Под ред. на Л. Димитров. – София, 1994.

***К.С. Спасова***,
редовен докторант в ЮЗУ „Н. Рилски”,
гр. Благоевград (България)

## ДИГИТАЛЕН ЧАС ВЪВ ВТОРИ КЛАС

***Абстракт*:** Днес педагогиката отново може да постигне забележителни резултати в своята обаст, но трябва да обърне поглед към постиженията, от една страна на психологията и генетиката, науки които постигнаха значителен напредък в откритията си през последните години и от друга на инженерните науки, които бързо променят и дигитализират света около нас. В настоящата разработка ще разгледаме възможностите на една от тези науки да подпомага успешното създаване на нов тип обучение и подкрепяща учебна среда, развитие на умения за 21 век или така нужната на учениците ни днес функционална грамотност за успех. Тези умения са жизненоважни за личното и професионално реализиране в бъдеще.

***Ключови думи*:** Програмиране, познавателни интереси, интерактивни ресурси, умения на 21 век, английски език, време, игри.

***K.S. Spasova rasimira toilova,***
Regular PhD student at SWU "N. Rilski ",
Blagoevgrad (Bulgaria)

## DIGITAL HOUR IN SECOND GRADE

**Abstraction:** Today, pedagogy can achieve remarkable results at its merits but must look at the achievements of psychology and genetics, which have made significant advances in recent years, and on the other hand in engineering sciences, change and digitize the world around us. In this paper, we will look at the potential of one of these sciences to support the successful creation of a new type of training and a supportive learning environment, the development of 21st century skills, or the need for today's functional literacy to succeed. These skills are vital for personal and professional realization in the future.

**Keywords:** Programming, cognitive interests, interactive resources, 21st Century skills, English language, weather, games.

*„Ако днес преподаваме така, както сме преподавали вчера,*
*ние ограбваме нашите деца за утре.”*
*Джон Дю*

Днес педагогиката отново може да постигне забележителни резултати в своята обаст, но трябва да обърне поглед към постиженията, от една страна на психологията и генетиката, науки които постигнаха значителен напредък в откритията си през последните години и от друга на инженерните науки, които бързо променят и дигитализират света около нас. Нещо повече, това условие придобива задължителен характер, защото проблемите, които съпътстват науката за възпитанието и обучението се увеличават и задълбочават. Най-съществените и значими проблеми на учениците са: понижените интереси, повърхностните знания и липсата на репродуктивност, ниската мотивация и равнодушие, лошата дисциплина и нетърпението, пониженото критическо мислене и морал. Подценяването на тези проблеми ще се отрази неблагоприятно на цялото общество, но все по-задълбочаващото се познание в трите области ще помогне на педагогиката с нови решения за ефективно възпитание и обучение.

В настоящата разработка ще разгледаме възможностите на една от тези науки да подпомага успешното създаване на нов тип обучение и подкрепяща учебна среда /ПУС/, развитие на умения за 21 век или така нужната на учениците ни днес функционална грамотност за успех. Тези умения са жизненоважни за личното и професионално реализиране в бъдеще.

В духа на новото време, в света на дигиталните технологии и в отговор на нуждите на бизнеса смятам, че темата „Дигитален час във втори клас”, която ще ви представя е иновативна, значима и много актуална. „Дигитален час във втори клас” е място, където се преплитат STEAM науките, чрез актьорското майсторство с караоке изпълненията от областта на музикално-сценичните изкуства и възможностите на виртуалните образователни ресурси като App Inventor, LearningApps, Quizizz, Quizlet, Wizer.me, Seesaw и др.

В подкрепа на изложената до тук концепция ще споделя добра педагогическа практика по отношение на реализирането на дигитален час във втори клас по английски език. Ще представя възможностите на различни виртуални и веществени (механични) образователни ресурси за планиране, създаване и реализиране на интерактивни дейности в начален етап. Оптималното прилагане на готовите ресурси, които включват решаването на проблеми, имат логическа последователност и са разработени върху принципа за достъпност, предоставят неограничени възможности за активно педагогическо взаимодействие и бърза рефлексия.

Чрез разнообразните интерактивни дейности, които ще представя в урока, целя да се предизвикат познавателните интереси на учениците да мислят, актуализират и затвърдяват знанията и уменията си от учебното съдържание върху тематична област „The weather“, за да формират научно познание. Натрупването на широк кръг знания и умения е в основата на развитието на познавателните интереси, а от там и на трайното им формиране. Напълно съм съгласна и с разсъжденията на Г. И. Шчукина, че „грижливо и разумно поддържан от учителите, интересът към познанието, пробуждащ се под влияние на обучението, е основа за развиване на наклонностите у учениците към различните видове творческа дейност, основа за развиване на способностите им, а често и за професионалното им ориентиране” /1/. Това означава, че развитието на познавателните интереси спомага за диференцирането на способностите и тяхното проявление в определени научни области. Освен генетически обусловени, способностите са и придобити, защото им оказват влияние фактори от околната среда. Не можем да повлияем на генетиката, тя е даденост, но можем да променим заобикалящата ни среда, вида на потребностите, сферата на активност и най-вече процесът на обучение. Заради целодневната организация на учебния ден учениците изкарват повече време в училищна отколкото в домашна среда и по-голяма отговорност и задължение за резултатите във възпитанието и обучението носи училището отколкото семейството. Защото, както смята Г.И. Шчукина, „развитието на ярката индивидуалност и нейните способности, развитието на творческата личност е невъзможно в дейност, която не е изпълнена с жизнен смисъл, не е обагрена от интерес към познанието.” /1/, това е нещо, което може да го постигне всеки учител. Това подчертава в своите трудове и Ш. Амонашвили: „Нужно е на децата да се предлага такава увлекателна дейност, към която могат да пристъпят не някога, а веднага” /2/. „Формирането на интерес у децата към сериозната интелектуална дейност, възпитанието на самостоятелно мислене и желание за съвместна творческа работа, според Ш. Амонашвили, изисква създаване на условия, в които учениците да открият силата на своята индивидуалност, да се почувстват „властелини” в „царството на мисълта”/2/. Тези позиции на големия педагог са в подкрепа на избраната насока за обновяване и усъвършенстване на образователния и възпитателния процес в училище, за създаване на подкрепяща учебна среда и нови правила на поведение.

Също така, използваните ресурси помагат на учениците да усвоят необходими умения от областта на STEAM науките, които стоят в основата на всички професии на бъдещето. Включително и не на последно място, да се стимулират критични и социални умения, да се провокира ефективна комуникация и работа в екип, гъвкавост и репродуктивност, дигитална и медийна грамотност, пространствена ориентация и наблюдателност.

В един час ще успеем да видим не само възможностите на интересни платформи за програмиране, но и актьорското майсторство на част от учениците. Умелото съчетаване на дигиталните технологии с музикално-сценичното изкуство ни гарантира положителни емоции и предразположение за усвояване на знания. То ни дава възможност за постепенно израстване на личността чрез неповторими и дълбоки преживявания като красота, екстаз и удивление. Сцената и актьорите имат способността да ни пренасят в друг свят, да ни изпълват с трепет и

възхищение, да ни трогват и забавляват, да ни оставят дълбоки следи с положителни впечатления от преживяното и да ни вдъхновяват.

Не може да минем и без използването на атрактивните и любими програмируеми играчки Bee-Bot, QR code и презентации с вградени интерактивни елементи чрез безплатната добавка Mouse Mischief.

**Тема на урока: Weather**

**Вид на урока: Упражнение**

***Цели на урока:***

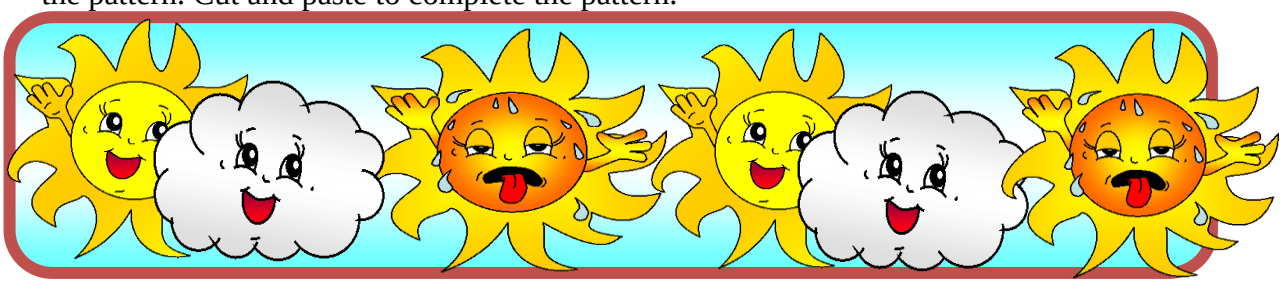
- Да усвоят умения за класифициране и категоризиране.
- Да упражнят задаването и отговора на въпроса What`s the weather like today?
- Да научат основни понятия за метеорологичното време.
- Да се разширят представите на учениците по Човекът и обществото.
- Да се развие умението за четене с разбиране и извличане на информация от текст.

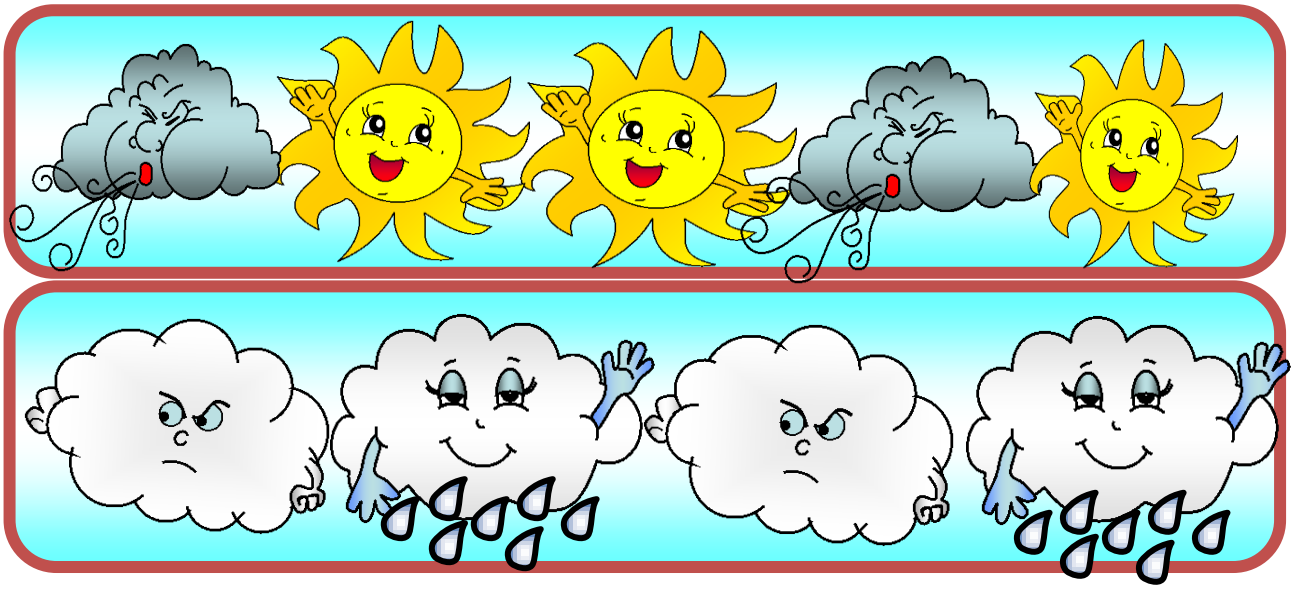
Активна лексика: today, sunny, hot, cold, snowy, rainy, cloudy, foggy, windy, stormy, warm, good, bed, weather.

**Подготвителна част. Подготовка за възприемане и актуализиране на стари знания.** Тук ще предложа подходящи виртуални или веществени /механични/ интерактивни ресурси, които магат да се реализират по-различен начин и последователност в зависимост от реалните възможности на учениците. За целта трябва да разделите класа на четири групи, които по-късно може да обедините в две. Започнете часа с поздрав и проверка на домашната работа. How are you today?, Do you like games?, Are you ready for work?, Let`s play a game!. Продължете с кратък преговор чрез предложените интерактивни дейности.

**1.** Всяка група получава по четири карти с картинки на метеорологичното време и съответните думи към тях. Най-бързите получават точка. Правим проверка като поставяме картите с думите на дъската **/фиг. 1/**. До края на часа са на видно място и помагат на учениците да се справят по-лесно с интерактивните дейности.

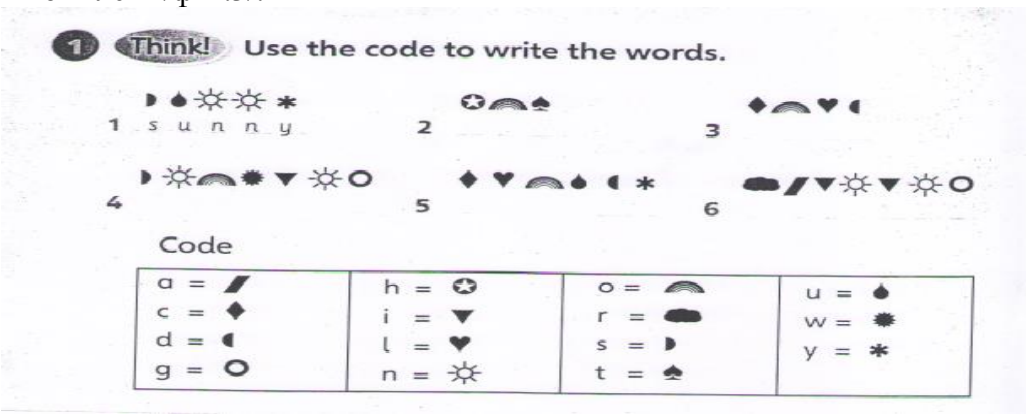
**2.** Раздаваме на всяка група комплект карти. Показваме им, на дъската или на слайд от PowerPoint, верижка с картинки на различно метеорологично време. Всеки отбор трябва да продължи верижката като вдига картата и съответната дума. Най-бързите печелят точка и възможност да изиграят представлението си в мини театър /фиг. 2/. Упражнението може да се направи на хартиен носител, като картинките за отговор са най-отдолу и трябва да се изрежат, след което да се залепят на правилните места с лепило. В този вариант е подходящо за домашна работа и за прилагане към хартиено портфолио на ученика. What comes next. Look for the pattern. Cut and paste to complete the pattern.





Фиг. 2

**Въвеждане на темата: Weather. Записване в тетрадката за работа в клас.** Учениците разглеждат илюстрациите в учебника на упр. 1. Look and talk about the weather. За всяка картинка образуват изречение, което характеризира времето и го изписват на дъската. Обсъдете какво е времето днес. Продължете с упр. 1 от учебната тетрадка. Use the code to write the words. На него всяко дете ще упражни правописа и ще приложи логическо мислене. Страхотно упражнение и децата много го харесват, за което благодарим на авторите на учебния комплект /фиг.3/.




Фиг. 3

Продължаваме с интерактивните образователни ресурси и театралната постановка.

**3.** Представяне на мини театър с декори и костюми. В малка къщичка живее мило семейство с двете си деца. Има един актьор пред къщата, който играе ролята на времето и държи карта на определено време. Всяка група си измисля различен сценарии. Гледаме представлението на най-бързите от предходната игра. Примерен сценарии за представление се изготвя от всеки екип за различно метеорологично време. Например: Всички герои в къщата спят, събуждат се и провеждат разговор за времето. След разговора с майката, Ани поглежда през прозореца. Там е времето, което държи избрана карта. В зависимост от показаното време на картата семейството се облича подходящо и излиза от къщата.

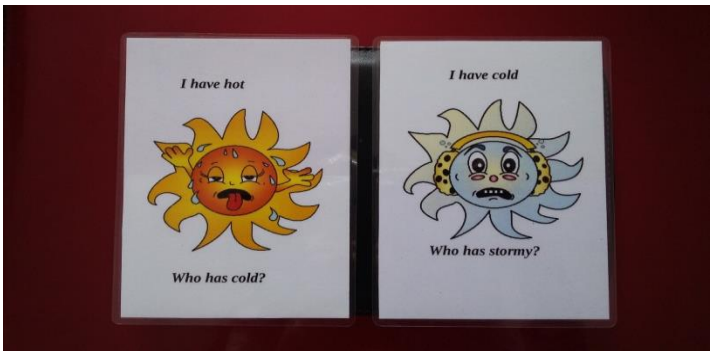
The weather: Close your eyes family. Pause time! Open your eyes family.
Mum: What`s the weather like today, Annie? Look outside the window! Can you say?
Annie: It`s hot and sunny. Sunny day, sunny day, Mum.
Mum: Put your sunglasses, Annie! Put your hat, Tom! Let`s go outside!
The weather: Close your eyes family. Pause time! Open your eyes family.
Mum: What`s the weather like today, Annie? Look outside the window! Can you say?
Annie: It`s rainy. Rainy day, rainy day, Mum.
Mum: Take an umbrella, Annie? Put your jacket, Tom! Let`s go outside!

**4.** На това упражнение всички ученици си взимат таблетите и ги стартират. Отварят плик номер 1 и сканират QR code. След което изпълняват упражнението „Игра с двойки карти". Стартираме на дъската статистика, от виртуалната класна стая на II клас, и наблюдаваме изпълнението на сайта: https://learningapps.org/5177633 /фиг. 4/.

Фиг. 4

**5.** Още едно интересно упражнение, което ще формира умения за мислене. Систематично търсене на подходящото време и групиране по определени показатели. Тук отварят плик номер 2. Две от групите имат ламиниран лист, на който пише "Good weather", а другите две "Bad weather" и комплект карти, които трябва да залепят правилно. Картите са изрязани и самозалепващи се, но може да се използват и ламинирани, които да се залепят с "UHU patafix" и да се използват многократно.

**6.** „I have got/Who has got" – Тази игра на карти е забавен начин за децата да учат и практикуват различни умения, като идентификация на цветове, форми, времето и др. Картите могат да се ламинират. На този сайт има много идеи и разновидности на играта /фиг. 5/. https://www.pinterest.com/theactivitymom/i-havewho-has-games/?lp=true




Фиг. 5

**7.** Правим от четири групи две. Работят на две маси с пчеличките Bee-Bot и прозрачни подложки. Всяка група трябва да подреди буквите, от плик номер 3, под подложката. Когато са готови си разменят местата и търсят две скрити думи, след което програмират пчелата и минават през тях /фиг.6/. Първата група подрежда думите "**CLOUDY и FOGGY**", а втората "**STORMY и SUNNY**"

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **A** | **C** | **V** | **Z** | **I** |
| **X** | **L** | **O** | **R** | **Q** |
| **H** | **J** | **U** | **D** | **E** |
| **Y** | **M** | **D** | **Y** | **T** |
| **G** | **G** | **O** | **F** | **S** |

Фиг. 6

**8.** Стартираме разработената презентация с вградени интерактивни елементи чрез безплатната добавка Mouse Mischief на Microsoft. Тя съдържа 10 слайда, възможност за групово или индивидуално изпълнение и състезателен характер. Всяка група регистрира мишките си. На всеки слайд имаме победител и най-бързата мишка от всеки отбор получава точка /фиг. 7/. Ако разполагате с ограничен брой мишки може да използвате по една на чин, а децата да се редуват. Пригответе разработените слайдове и на хартиен носител в два варианта, като на първият вариант поставите пет знака химикалка в началото на упражнението, а на останалите пет - знак мишка, на вторият вариант обърнете знаците пред слайдовете. Така

всяко дете ще се ориентира, от листа пред себе си, дали да отговаря с мишката или с химикалката. На тези слайдове, на които е отговарял с мишката на дъската, върху листа упражненията са останали празни и може да се довършат от всеки ученик за домашна работа и отново да се прибавят към личното им портфолио.

Фиг. 7

**9.** Отново ще ви предложа упражнение от виртуалната класна стая на сайта: https://learningapps.org/5177584 /фиг. 8/. Отварят плик номер 3 и сканират QR code с таблетите си. След което изпълняват упражнението „Съвпадащи двойки". Първо трябва да изгледат видеото и после да направят упражнението.

Фиг. 8

**10.** Последните две интерактивни дейности са подходящи за края на часа. 1. Ask students to go to www.quizlet.live, 2. Have students enter join code. От всички регистрирани ученици се образуват няколко групи. Играят по двойки, като се изчакват и проявяват логическо мислене. Тези игри тренират визуалната памет.

**11.** Този сайт дава невероятни възможности за планиране, създаване и реализиране на интерактивни дейности в начален етап. https://quizlet.com Когато направят част от интерактивните дейности им предоставяме линк за тест, https://quizlet.com/338803824/test

**12.** Тази песен ще стане любима на всяко дете, защото е много забавна, има сладки чадърчета и възможност за караоке. Може да се изпълнява с целия клас или по групи. https://www.youtube.com/watch?v=Zu6o23Pu0Do

**13.** С помоща на AppInventor може да се изработи приложение, което лесно да произнася думи, изречения или текст на английски език. Да се инсталира на мобилно устройство и да се използва успешно в час. http://appinventor.mit.edu/explore/#

**14.** https://quizizz.com/admin/quiz/5be733bbe28e4c001ae2f6a5/weather Последвайте линка и генерирайте интерактивна игра за учениците си. Кликнете върху Live game, горе в

дясно. След това кликнете върху Proceed. Ще ви се отвори прозорец с няколко последователни инструкции. Покажете ги на учениците, за да ги изпълнят и се забавлявайте!

**Заключителна част.** Excellent and well done! Поставям оценки. За домашна работа е подходящо упражнение 2 от учебната тетрадка. That`s all for today! Good bye! Bye-bye!

Надявам се, че предложените интерактивни ресурси ще са ви полезни за създаване на подкрепяща учебна среда в училище, за да преподавате по един нов начин, за да формирате познавателни интереси у учениците си и да развивате умения за 21 век или така нужната на учениците ни днес - функционална грамотност за успех. Тези умения са жизненоважни за личното и професионално реализиране в бъдеще. Според Г. И. Шчукина „ако всеки учител употреби старанието си, за да възбуди желанието за повече знания у всеки ученик, който се учи лошо или съвсем изостава, ако събудим у него интерес към ученето и стремеж при изучаване на учебните предмети да търси отговор на неясното и непонятното за него, тогава всички училища ще тръгнат по пътя на пълния успех. А ако при това слабият ученик, претърпял много неуспехи в учебната работа, поне веднъж изпита чувство на задоволство и радост от успеха и ако в по-нататъшната работа този негов стремеж към знания се поддържа и укрепва постоянно, тогава проблемата за добър успех на всички ученици ще бъде разрешена”/1/. Напълно споделям нейното мнение и бих добавила, че това го може всеки учител и всичко е в ръцете на училището.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Шчукина И.Г. Формиране на познавателните интереси у учениците в процеса на обучението / И.Г. Шчукина. С.: Народна просвета, 1965.
2. Амонашвили Ш. Здравейте, деца! Как сте, деца? / Ш. Амонашвили. С.: Народна просвета, 1989.

***К. Стоева,***
старший учитель начальных классов,
основная школа“ Св. Кирил и Мефодий“,
деревня Рупите, общ. Петрич, обл. Благоевград (Республика България)

## ФОРМИРАНЕ НА ЕКОЛОГИЧНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКА ДИАГНОСТИКА НА РЕЗУЛТАТИТЕ В ЧАСОВЕТЕ ПО ОКОЛЕН СВЯТ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ПЪРВИ КЛАС

Екологичното възпитание и образование на учениците е пряко свързано с разбирането и грижата на подрастващите за бъдещето на планетата, с развитието на съвременен тип мислене и поведение – адекватен на измененията в климатичните условия, стила на живот, изразяващ се в уважение и грижа за природата. Децата навлизат в живота с усещанията, че светът е красив и уютен. Начините, по които те са научени да общуват с природата, могат да подобрят тяхната чувствителност и интелект или да разрушат усещанията им за естетически и нравствени ценности. Когато възрастните показват на подрастващите природата, необходимо е те да им предоставят възможност да изпитат „чувство на учудване” (Р. Карсън). Учудването може да бъде основата за родство и грижа към природата. Със своето педагогическо творчество С.П. Баранов значително обогатява методиката на екологичното възпитание. Основателно той утвърждава, че „ ... на всички етапи на процеса на познание и, следователно на всички етапи на обучение като необходима страна на познавателната дейност се включва сетивният опит на детето“, непосредственото изследване на света на оригиналите [2, с. 99].

Обучението по околен свят дава възможност на учениците от начален етап да усвоят знания, да изградят умения и да изразят своето отношение към природата и заобикалящата ги околна среда. В училище е необходимо да възпитаваме грамотни по отношение на околната среда граждани. Младото поколение трябва да се включва в дейности свързани с грижовното отношение към природата, дейности свързани с опазването на околната среда и това да ги направи по отговорни към средата в която живеят. Трябва да се подобри екологичната грамотност и отговорност на учениците с надеждата, че те ще се включват с по-активни действия за подобряване качеството на околната среда. Основна ценност, която училището трябва да изгради

е отношението на учениците към природата, потребността да се грижат за нея, ежедневно да подобряват средата, в която живеят и да имат много добра екологична култура. Обществото трябва да обърне внимание на състоянието на природата. Ролята на училището в тази насока е много голяма, защото с реализацията на различни проекти свързани с природата, чрез обучението по предмета околен свят и включването на децата в различни дейности за съхраняване и опазване на природата, те не само ще получат знания за нея, но и ще изградят умения да я пазят чиста, да поддържат екологична среда, което ще подобри качеството им на живот.

Експеримента, творческата дейност и изследователския дух привличат детската душа и са незаменим начин за по-интересно изучаване на природата. Когато този процес е умело направляван от учителя могат да бъдат постигнати много добри резултати. Учениците се научават да мислят креативно и да обръщат повече внимание на всичко, което се случва около тях. Съзнанието им се обогатява с огромен запас от образи и сюжети, които ще подпомагат въображението, ще стимулират творчеството, ще развиват мисленето и конструктивните им умения.

Тестът е от глобалната тема:

• Роден край и опазване природата на родния край.

Постигането на очакваните резултати по темата се основава на системни наблюдения в и извън класната стая. Предложените понятия се изясняват в достъпен за възрастта на учениците обем и форма. Интегриране на ключовите компетентности за учене през целия живот чрез достъпни дейности и междупредметни връзки. Включване на очаквани резултати, свързани с извличане на информация от различни източници на знание. Включване на очаквани резултати, свързани с ценности.

Формирането на екологична култура у учениците е много важно за съвременното образование.

- Екологична грамотност – е основата на екологичната култура, върху която тя се формира при отчитане на възрастовите, индивидуалните, националните и други особености. Свързва се с овладяване на знания (факти, представи, понятия, закономерности), умения, символи, правила и норми в сферата на общуването и поведението.
- Екологична компетентност е особена организация на предметно-специфичните знания и умения, позволяваща вземане на ефективн решения, реално и целесъобразно използване на информацията при решаване на проблеми и включването им на практика.
- Ценностни отношения и ценностни ориентации – определят ценностносмисловия аспект на екологичната култура – система от личностно значими и ценни убеждения, позиции, отношения при взаимодействие с природата. За разлика от нормата ценността предполага избор, поради което при ситуации изискващи избор, най-ярко се проявяват характеристики, отнасящи се към ценностно-смисловия компонент на човешката култура.
- Рефлексия – механизмът на рефлексията позволява на субекта да отреагира на своите действия и възможности за овладяване на екологична култура, да осъзнае себе си като променяща се личност, като субект на дейност и отношения.
- Творчество – обект на творчество могат да бъдат символи, постъпки и отношения, ценности и убеждения. Реализирането на откривателски проекти (колекции, албуми, хербарии и др.) насочва към преработка на опит и информация. В процеса на творческо търсене детето прави открития, които макар и само субективно значими го приобщават към познавателното творчество.
- Включването на детето в достъпна практико-изследователска дейност, насочена към преобразуване на действителността е важно условие за изграждане на положително емоционално-оценъчно отношения към природния свят, което е предпоставка за формиране основите на екологична култура в начално-училищна възраст.

След обобщителният урок „Аз съм приятел с природата“ проведох тест, за да проверя какви знания са усвоили първокласниците. В този контекст използвах следните критерии, показатели, задачи и точки за качествен анализ и оценка на постигнатите резултати:

1. Ученикът описва местоположението на селището, в което живее, според близостта до планина, река, море, равнина и други.
1.1. Разпознава релефа и основни географски обекти.
1. 2 Да даде точен отговор за местоположението на родното място. 1т.
2. Извършва наблюдения и проучвания на обекти в природата. Определя каква природна картина не можем да открием!
2.1. Да свързва природната картина с мястото където живее. 1. Открий природните картини, които не можем да видим и ги отбележи. 1т.
3. Изброява условията за развитието на растенията – въздух, вода, светлина, топлина, почва.

3.1. Необходимостта от грижа за другия (растенията) според неговите потребности ( въздух, вода, светлина, топлина, почва).
3. Изброява условията за развитието на едно растение. 1т.
4. Изброява правила за поведение сред природата.
4.1. Открива най-правилното поведение.
4.2. Научава, че разделното събиране на боклуци е важно и полезно. 1т.
5. Избира пример за здравословно меню.
5.1. Познава и открива здравословната храна.
5.2. Разграничава здравословно меню, полена храна и нездравословно меню. 1 т.
6. Разпознава характерни промени в природата през различните сезони.
6.1. Свързва сезона с конкретно природно явление.
6.2. Свързва снега със сезона зима. 1т.
7. Посочва важни културни и обществени обекти в населеното място.
7.2. Различава културна от природна забележителност.
7.3. Свързва изучен материал с наблюдаван обект. 1т.
8. Дава примери за дейности, свързани с опазване на чистотата на селището.
8.1. Сравнява и систематизирана информация по зададени критерии.
8.2. Дава пример какво не трябва да се прави в гората. 1т.
9. Посочва важни природни и обществени обекти в населеното място.
9.1. Умения за учене – коментирано наблюдение на обекти, систематизиране по зададени критерии.
9.2. Свързва изучен материал с наблюдаван обект. 1т.
10. Формулира правила за поведение сред природата.
10.1. Изброява и систематизира информация по зададени критерии. 1. Да състави правила за правилно поведение сред природата. 1т.
11. Изброява правила за поведение сред природата.
11.1. Коментирано наблюдение на обекти, систематизиране по зададени критерии.
11.2. Да може да свързва действията с правилното поведение.
11.3. Да умее да рисува. 1т.

Ще ви представя отговорите на учениците по въпросите от изпълнение на теста.
На първия въпрос от теста учениците трябва да знаят къде се намира селището, в което живеят. Правилният отговор е в равнината.

Извод: 70% от учениците се справят отлично .
20% са отговорили в планината, край реката 10% и съответно получават по-ниска качествена оценка.
На втори въпрос от теста: Коя природна картина не можем да видим в България!
Извод: Планинска картина са отговорили 17%.
Река и дървета са отговорили 13%
Море и плаж са отговорили 10%
Пустиня, пясък и пингвини са отговорили 60%

По голямата част от учениците отговарят правилно и получават отлично /усмихнато човече/.
На третия въпрос от теста: Отбележи верния отговор: От какво се нуждаят растенията?
Учениците показват знанията си как да се грижат за растенията и природата.
Извод:
Верният отговор е: вода, топлина, слънце, почва и 80% от учениците а отговорили правилно . 10% са отговорили вода, слънце, река, почва, въздух, топлина; и 10% са дали за отговор: пустиня, топлина, светлина, почва, въздух; Те съответно получават /намръщено човече/.
На четвъртия въпрос: Кой най-добре се грижи за природата: верният отговор е децата, които събират разделно боклука.

Извод: Децата са усвоили знанията и 80 % от тях дават верен отговор .

По 10 % от учениците отговарят грешно и получават /намръщено човече/.
Петия въпрос е за здравословното меню. Учениците освен да се грижат за природата трябва да се приучат да се грижат и за своето здраве. Да се хранят правилно и да използват екологично чисти продукти. Те трябва да си изберат едно здравословно меню.

Извод: 50% са избрали здравословно меню а 30% са сгрешили .
На шести въпрос: През кой сезон вали сняг-учениците трябва да раличават сезоните, да откриват съществените им признаци и да разпознават по признак сезона.

Извод: 80 % от учениците са отговорили правилно и получават отлична оценка /усмихнато човече/.
По 5% са сгрешили на два от отговорите и 10% също са срешили и са дали грешен отговор есен. Те получават /намръщено човече/.
На седми въпрос трябва да отговорят: Коя културна забележителност се намира до с. Рупите?
Учениците познават родното място, различават културна от природна забележителност, обичат родното място и пазят неговата красота.

Извод: 85% от учениците са отговорили правилно и получават /усмихнато човече/. 10 % са отговорили Мелнишките пирамиди и 5% са отговорили Рилският манастир. Сгрешилите получават /намръщено човече/
На осми въпрос: Какво не трябва да правим, когато сме на разходка сред природата? – верен отговор е - да палим огън и замърсяваме околната среда;

Извод: Учениците, които отговарят вярно са 80% , 10% са отговорили: да си приготвим храна на определените за това места, 5% да берем билки и гъби и 5% да играем с топка.

Девети въпрос от теста е за природните забележителности в района и задачата е да отговорят правилно коя забележителност е най-близо до с. Рупите. С учениците сме ходили на излет до храма на баба Ванга в местността Рупите и сме минавали през разкопките, имат изградена представа за античния град „Хераклея Синтика“.

Извод: 80% са отговорили правилно: Местността „Кожух“ и получават , 10% са отговорили: Природен парк „Беласица“ и 5% са отговорили: Марикостинските бани;

В класа има ромчета от град Петрич и при тях понякога отговорите са на случаен принцип, а не на осъзнати научени знания.

Десети въпрос от теста е: Какво не трябва да правиш в гората? Да разрушавам мравуняците е верният отговор.

Извод: /усмихнато човече/, т.е. 60% от учениците са отговорили правилно, че не бива да се разрушават мравуняците. 15% са отговори - да поставят хранилки, 15%-да оставят храна на дивите животни и 10% да почистват гората от битови отпадъци. Сгрешилите получават
/намръщено човече/.

Единадесети въпрос: Какво не трябва да прави един природозащитник?

На теста учениците получиха обща оценка много добър 5.26. Те са се справили със задачите много добре и са усвоили учебния материал много добре. Имат много добри екологични компетентности, равнището на знанията им е много добро. Знаят как да се грижат за природата и какво трябва да правят за нейното опазване. От задачите, които поставих на учениците е видно, че познават природата на родното място и родина. Те осъзнават, че замърсяването и опазването на природата е глобален проблем на човечеството и всеки трябва да има принос за разрешаването му. Придобиват умения за сътрудничество, помагат си и са по-отговорни по отношение хигиената на работното място. Научават се да ценят природата като безценен дар, който трябва да пазим и да обичаме. Учениците изразяват активно своята гражданска позиция по проблема и имат добра екологична култура. Разбират, че всички трябва да положим повече усилия и грижи за нея, да не нарушаваме установения баланс и да създаваме ежедневно по-добра среда на живот за всички.

Не само подрастващите, а всички трябва да се грижим за бъдещето на планетата. Децата се радват, когато светът е красив и уютен, но не трябва да сме само консуматори, а в природата е необходим баланс и ние не трябва да го нарушаваме. Начините, по които те са научени да общуват с природата, могат да подобрят тяхната чувствителност и интелект, или да разрушат усещанията им за естетически и нравствени ценности. Природата е красива! Те се убедиха вече в това. Научиха много, натрупаха знания и умения и разбраха, че също носят отговорност за опазването на природата.

Обучението по околен свят им даде възможност да изразят своето отношение към природата и заобикалящата ги околна среда. В училище е необходимо да възпитаваме грамотни по отношение на околната среда граждани. Училището е мястото, където учениците прекарват голяма част от времето си, обучават се, споделят и придобиват опит. Всичко това определя техните интереси, отношения и навици. Много дейности в класната стая оказват влияние на децата и следователно климатът в класната стая е важен фактор в процеса на изграждане на ефективна учебна среда, която е отзивчива към нуждите на учениците и може да доведе до положителни мотивационни резултати. Мотивацията е сред основните причини за човешкото поведение. Възрастните често казваме, че детето „просто не е мотивирано“, когато то не успява. Когато трябва да обясним какво означава това, обикновено твърдим,че ученикът демонстрира поведение, което не осигурява прогрес в ученето – не изпълнява възложените задачи, пропуска да пише домашните си работи, разсейва останалите, препуска през задачите. Всъщност това поведение не представлява липса на мотивация, а по-скоро мотивация, която е стимулирана от нещо друго, различно от нуждите за постижения, или маниер, който не оправдава очакванията на учители и родители [Klose, 2008].

Мотивацията за постижения може да бъде възприета като серия от повече или по-малко независими мотиви, които отразяват основни диспозиции, тенденции или черти, които са относително продължителни във времето и остават латентни до тяхното стимулиране от конкретни задачи или ситуации. Тези мотиви са свързани с дейността, овладяването на умения или имат състезателен елемент. Те (мотивите) могат да бъдат водени от основна тенденция да се постигне успех (надежда за успех) или тенденция за избягване на провал (страх отпровал) или от комбинация на двете.

Усвояването на знания, формирането на нагласи, ценности и чувство на отговорност за опазването на природата е една трудна задача за учителя и училището. Рационалното използване на природните ресурси, както и насърчаването на действия по посока опазване на природата е отговорна задача и учителят трябва да мотивира своите ученици в тази насока. За да бъде ефективно изпълнена тази задача трябва всички родители, учители и общественост да възпитаваме децата към съзнателно и отговорно отношение към природата и средата, в която живеем. Учениците трябва да натрупат не само знания за опазването и грижите за природата, но и да изградят умения, които да прилагат на практика. По този начин в съзнанието им ще се формира представа за целостта на природата и същевременно за нейното многообразие.

Училището трябва да формира основни качества на личността, за да изпълни своята конструктивна роля. Така ще се преодолее отчуждението и агресивността, ще се формират познавателните потребности и потребността от общуване, ще се развиват способностите за ориентиране и динамично адаптиране в сложните ситуации, ще се укрепва психическото здраве и ще се изграждат ценности. Ученикът трябва да се възпитава да обича природата и пази нейната красота.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. Андреев М. Процесът на обучението. Дидактика / М. Андреев. – С.: УИ „Св. Климент Охридски”, 1996.
2. Баранов С.П. Педагогика / С.П. Баранов , В.А. Сластенин. – Москва: Просвещение, 1986.
3. Klose, L. Understanding and Fostering Achievement Motivation, 2008.
4. Пирьов, Г. Личността на детето / Г. Пирьов. – С., 1985.
5. Фондация „Общество на познанието“ ЕКО-Компас, Сандански, Помагало с еко занимания за ученици от начално, основно и гимназиално о бразование;
6. Цветанова-Чурукова Лидия. Интегрирано обучение в началните класове / Лидия Цветанова-Чурукова. – Благоевград: УИ“Неофит Рилски“, 2010.



***М.А. Стоева,***
доктор, ассистент,
Югозападен университет “Неофит Рилски”
Благоевград (Република България)


## КРЕАТИВНОСТТА И ТВОРЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС


***Анотация.*** Концептуалният век, в който живеем поставя изисквания за формиране и развитие на нови компетентности у хората. До не отдавна определящи бяха логическото мислене, прецизността, организаторските способности и предвидимостта, но вече на преден план излиза потребността от нов начин на мислене, който оспорва и отхвърля наложените модели и създава нови нестандартни идеи. Новото столетие все повече се нуждае от креативни и нестандартно мислещи хора, за сметка на експертите и аналитиците и образователните системи са призвани да отговорят на тази потребност.



***Ключови думи:*** креативност, дивергентно мислене, конвергентно мислене, интуиция, творчески задачи.



***M.A. Stoeva,***
PhD, assistant,
South-West University "Neofit Rilski",
Blagoevgrad (Bulgaria)


## CREATIVITY AND CREATIVE THINKING IN EDUCATIONAL PROCESS


***Abstract.*** The conceptual age we live in places demands the formation and development of new competencies in people. Until long ago, logical thinking, precision, organizational abilities and predictability were determined, but the need for a new way of thinking, which challenges and rejects the imposed models and creates new non-standard ideas, comes to the fore. The new century is increasingly in need of creative and non-standard thinking people, at the expense of experts and analysts, and education systems are called upon to respond to this need.



***Keywords:*** creativity, divergent thinking, convergent thinking, intuition, creative tasks.


### *Увод*

Понятието творчество се появява в края на античния период. При древните римляни думата „творец“ съществува в разговорната реч като синоним за баща и основател на град. През средновековието терминът „творец” навлиза в областта на теологията като тъждествен на Бог. Едва през XIX век започва да се използва в сферата на изкуството като синоним на

артист, а думата творчество се употребява само по отношение на артистите и техния труд. От XIX век насам разбирането за творчество се променя радикално, при това в двузначен смисъл - от една страна, с него се обозначава процесът, протичащ в съзнанието на твореца, а от друга – резултатът от този процес. Днес терминът навлиза в различните сфери на човешката дейност – започва да се говори за творчество в науката, в политиката, в технологиите.

***Творческо мислене и креативност***

В началото на 60-те години на 20 век американсият психолог и носител на Нобелова награда за медицина, Роджър Спери, експериментално доказва, че всяко от двете полукълба на човешкия мозък, макар и свързани с мост от нервни влакна, наречен корпус коломус, има свои специфични функции. [9] Лявото полукълбо например отговаря за използването на знакова информация - четене, смятане, реч и позволява на човека да анализира предметите и явленията, да ги раздробява на елементи и да съставя логически вериги, да преработва информацията от частното към общото. Лявата страна на мозъка се занимава с ковергентното мислене, отговаря за аналитичните и логически способности, контролира езика, учебните наклонности и рационалността. Дясното полукълбо е свързано с дивергентното мислене, отговаря за въображението, творчеството и интуицията, контролира пространствената ориентация, артистичността, вътрешното усещане. То оперира предимно с образи и е предразположено към синтез и цялостност на възприятието. Емоционалните реакции и подсъзнателните мисли се дължат на дясната страна на мозъка.

Двете страни на мозъка функционират в тясна взаимовръзка. Всеки човек използва и двете, но сякаш предпочита едната от тях и в зависимост от конкретните условия може да се формира относително доминиране на мисленето с лявото или дясното полукълбо. А това в голяма степен определя психологическите особености на човека.

За творческата продуктивност се изискват и двете умения. Дивергентното мислене е съществено за уникалността на творческите продукти, докато ковергетното мислене е фундаментално за уместността на тези продукти. Чрез дивергентното мислене се създават оригинални и креативни идеи, докато конвергетното мислене позволява логично да се преценяват и избират най-добрите от тях.

Креативността е способността за творчество, която се поражда от различни по тип разсъждения – ковергентното мислене, при което разрешаването на даден проблем се постига чрез извикване и активизиране на всички собствените налични ресурси и дивергентно мислене, при което проблемът се решава като той се разглежда по различен начин.

В книгата си „Сериозна креативност" Едуард де Буно, посочва, че това е вид мислене, което компютърът не притежава, защото се излиза от обичайния линеен начин на мислене. Чрез него разрешаването на даден проблем се разглежда от всички гледни точки, в това число емоционална, интуитивна, творческа, негативна и пр., и по този начин се разбира цялата комплексност на възможностите и решенията, която в противен случай не би могла да се забележи. Според Де Буно интелигентността е потенциал, а мисленето е умение за използване на този потенциал. Авторът посочва, че човек може да бъде добър мислител, без да е интелигентен и обратно, така че творческото мислене е по възможностите на всеки човек. Трябва да се отбележи, че де Боно не свързва своите методи директно с някакъв теоретичен фон. Както посочва С. Плачков методологията на де Боно е ориентирана към освобождаване на практическото мислене от ненужната фактология и обременяването с данни и приемуществено ориентиране към действие и налагане на динамичен подход [4, с. 24]. Образно казано да се мисли креативно означава „мислене извън кутията", разглеждане на проблема от страни, чрез прилагане на различни възприятия и различни концепции, излизане извън обичайната линия на мислене.

***Структура на творческите процеси***

Творчески са онези процеси, чрез които се достига до решение, за което нито един от известните алгоритми не е достатъчен. Затова за творчески се приемат само онези човешки деяния, които довеждат до създаване на нови обществено значими материални и духовни

ценности, както и до разкриването на нови способи или до пораждането на нови плодотворни идеи [2].

Съществен момент е, че творческият процес се осъществява в определена емоционално – чувствено – ментална среда, която влияе на самия процес и на свой ред сама придобива допълнителни отпечатъци. И ако първоначалното желание да се твори е проявление на творческия потенциал на личността, то самото творчество като такова започва в процеса на избор на нови идеи, средства и пр., като появата на новата оригинална идея се съпътства с промяна на целия вътрешен свят на индивида. Затова и творчеството може да се разглежда като вътрешно състояние на личността, което съпътства целия процес на сътворяване.

Механизмите, чрез които се реализира новото в познанието, и до днес е предмет на остри разногласия. Съвременни автори като Константин Шереметиев твърдят, че творчеството е дейност на интелекта – независимо дали решава логическа или творческа задача мозъкът на човек работи на един и същи принцип.[8] Х. Хелмхолц, П. К. Енгелмайер и М. А. Блох говорят за три фази в творческия процес, Поанкаре, Адамар и Г. Уолъс за четири, а П.М. Якобсон – за седем. . Но при всички едната от фазите на процеса се определя като озарение, интуиция, инсайт. Именно с тази фаза се отъждествява ако не целият творчески процес, то поне неговата специфична особеност, която го отличава от репродуктивните процеси. [6]

В съвременните хипотези все повече се налага становището, че върху протичането на творческите процеси съществено влияние оказва подсъзнанието. Според тях подсъзнанието се активизира от съзнанието и се включва когато възможностите на съзнанието за разрешаване на разглеждания проблем се изчерпят. Тр. Трифонов определя интуицията като „мълниеносен преход от съзнателното към безсъзнателното с извличане на всичко онова от него, което е нужно на откритието и отново връщане към съзнателното.” [7]

Френските математици Поанкаре и Адамар дефинират четири фази в творческия процес: [ 6,с.148]

- ***подготвителна,*** изразяваща се в опит да се реши проблема по традиционен начин;
- ***инкубационна,*** при която поради чувство на неудовлетвореност от получените резултати се пристъпва към търсене на нови методи и начини;
- ***илюминационна,*** характеризираща се с мигновенно и светкавично откриване/ получаване на отговор на подсъзнателно ниво;
- ***потвърдителна***, при която намерения отговор и неговата приложимост се анализират.

Недостигът, изразяващ се в липса на усвоени, вербализирани, осъзнати методи за намиране на изход от проблемната ситуация, поражда неосъзнати психически процеси при човека, които довеждат до намиране на решение. При това, подсъзнанието освен че конструира множество различни комбинации от идеи, също така отделя онези от тях, които удовлетворяват чувството на човека за красота и целесъобразност. Важна особеност според тях е, че тези подсъзнателни процеси играят съществена роля само в областта на творчеството, докато при репродуктивното мислене те остават незабелязани.

Според руският психолог Яков А. Пономарьов причина за това е нееднородния характер на резултата от целенасочената човешка дейност, който се състои от осъзната и неосъзната част. Осъзнатата част (пряк продукт) обхваща онези свойства на предметите и манипулациите с тях, които са необходими за постигането на съзнателно поставената цел, а неосъзната част (страничен продукт) се оформя под влиянието на онези свойства и манипулации с предметите, които са включени в дейността, но нямат съществено значение за постигане на крайната цел. Именно този неосъзнат страничен продукт от дейността, Я.А. Пономарьов определя като база, върху която възникват интуитивните решения. И механизмът се свежда до следното: при възникване на проблемна ситуация, първоначално се извършва манипулиране на обектите по познати и известни способи, като едновременно с това в подсъзнанието се фиксират различни конфигурации от несъществени свойства и действия, които се оказват средството за решаване на даден проблем [11].

Според Бройл ”Човешката наука, по същество е рационална в своите основи и по своите методи, може да осъществи своите най-забележителни завоевания само по пътя на опасни внезапни скокове на ума, когато се проявяват способности, освободени от тежките окови на строгото разсъждение, и които се наричат интуиция” [10].

Същевременно интуицията не е свръхестествено явление, а се обяснява със закономерностите на съзнателната (умствената) дейност. Макар че често интуицията се явява като внезапно просветление, което дава решението на даден проблем, тя е подготвена от предварителното търсене чрез усилена мисловна дейност. Много изследователи на интуицията отбелязват, че самия процес на такъв резултат не е непосредствен, но осъзнаването на резултата става внезапно. Интуицията не оценява, а предлага. Тя открива нови възможности за мисленето и дава нови начини за разглеждане на ситуацията. И за това тя се асоциира с творчеството.

***Специфика на творческите задачи***

Всяка задача най-общо представлява намиране на решение или достигне до определена цел на базата на зададени изходни данни. Тъй като творчеството се идентифицира чрез крайния резултат или чрез структурата на извършващия се процес, задачи, които изискват творчески усилия, с участието на въображението, възприятията, усещанията, представите и мисленето могат да бъдат определени като творчески задачи. Самите изходните данни включват различни по характер елементи. Това са предметите и обектите, с които трябва да се манипулира, необходимите действия, чрез които се променя състояние им и последователността на извършване на тези действия. Това, което превръща една задача в творческа за решаващия е липсата на някой от тези елементи, тъй като това поражда неалгоритмичен мисловен процес.

Както отбелязва З. Лисийска недостатъчната информация понякога се превръща „в условие благоприятстващо творческата дейност, като поставя учениците в аналогични условия с тези, които възникват при решаването на творчески задачи в периода на зрялото творчество.” [3;с.23] В този смисъл, за да бъде провокирано творческо и креативно мислене, необходимо условие е наличието на проблемна ситуация.

***Креативността и творческото мислене в образователния процес***

Всеки човек е уникален индивид, притежаващ свои специфични качества и възможности, начин на мислене, силни страни в една или друга област**.** Творческото мислене се контролира от дясната половина на мозъка. Всеки човек притежава тази креативна половина, затова всеки има творчески потенциал и способности, чрез които да изгражда мисловни модели за създаване на нови и оригинални идеи, да открива възможностите за тяхното проучване и реализиране, да развива усет за нестандартно мислене и пр. Но макар и да се ражда с определени дадености, наклонности и черти, човек развива способностите си чрез учене и натрупване на опит под влиянието на социалната среда и начина на живот.

Съвременните образователните системи в голямата си част са практически насочени и тясно специализирани, поради което развитието на творческите и креативните способности на дясното полукълбо е значително по слабо за сметка на аналитичните способности на лявата половина на мозъка и при повечето хора доминиращо е лявото полукълбо. Изключително важно за поддържане на цяластната мозъчна дейност е човек да има еднакъв достъп и до двете половини на мозъка. Хората, които приоритетно използват само едното от мозъчните полукълба могат да придобият навика да мислят само по предпочитания от тях начин, което в последствие се оказва недостатък при разрешаване на сложни проблеми.

З. Лисийска отбелязва, че „ у нас учебния процес е насочен предимно към репродуктивното обучение и учителят най-често се явява в ролята на човек, предаващ на ученика „готова информация”, а ученикът е поставен в позицията на пасивно запаметяващ и възпроизвеждащ тази информация” [3, с. 6]. Според същия автор „обучението в творчество трябва да се превърне в специално организиран, научнообоснован педагогически процес” [3, с. 6] и успоредно с репродуктивната дейност като задължителен елемент в учебното съдържание да се включва и творческа, съзидателна дейност.

Важна особеност на творческата дейност при подрастващите е, че резултата от нея има субективен характер, представлява преди всичко откритие „за себе си" и има значение главно за развитието на личността на самия ученик. Затова от педагогическа гледна точка е необходимо да се акцентира главно върху личността на подрастващите и процеса на творчество, а продукта от творческата дейност да се разглежда като средство за стимулиране на тяхната активност.

Лидия Чурукова изтъква, че „най-фрапиращият недостатък на класно – урочната форма на обучение е стандартизацията на подхода към учениците, игнорирането на техните индивидуални особености" [5, с. 288-289].

Съществуват множество методи и техники за решаване на проблеми и намиране на креативни решения. В настоящия доклад, на основата на метода „Мозъчна атака" (Бреймсторминг) и методите на Едуар де Буно за нестандартно мислене [1], се предлага техника за формиране на компетентности за креативно мислене при решаване на проблемна ситуация у учениците чрез екипна и групова работа, която включва следната последователност от стъпки:

- Дефиниране на проблема
- Анализ на проблема
- Запознаване с наличната информация
- Генериране на възможни решения
- Анализиране и оценка на решенията
- Избор на най-добрите решения
- Проверка на осъществимостта на вариантите
- Планиране на действията

За целите на обучението тези стъпки се предоставят на учениците под форма на практически правила за решаване на проблеми и намиране на креативни решения.

Практически правила за решаване на проблеми и намиране на креативни решения

- Запишете в средата на лист основния проблем
- Задайте си въпроси, чрез които да откриете причинно-следствените връзки за проблема (например: *„Защо това е проблем?", „Какво го причинява?", „От какво се поражда?", „Какво се крие зад него?", „Какво предизвиква?" и т.н.)* и запишете върху листа всички възможни отговори, които ви хрумнат.
- Въз основа на получените отговори разделете основния проблем на несложни подвъпроси и задачи за разрешаване.
- Определете наличната информация, с която разполагате за тяхното разрешаване.
- Определете липсващата ви информация и по отношение на нея приложете метода „Мозъчна атака", като за целта:

- Задайте си въпроси от вида *„Какво ще се получи, ако...?", "Как бихме могли...?", „Какво може да..?"*

- Спонтанно изразете и запишете всички ваши мисли, хрумвания и идеи, без да преценявате доколко са удачни и рационални, без да се мотивирате или да правите уточнения и обяснения. Колкото са по-нестандартни, толкова по –добре!

- След като се изчерпят всички предложения, направете анализ, оценка, подбор и модифициране на направените идеи. / Нови идеи се появяват и при сливането на две или повече идеи, които преди по никакъв начин не са били съчетавани!!!/

- Изберете най-добрите според вас идеи и предложения и си задайте въпроси, чрез които да прецените възможността за тяхната реализация и осъществимост.

- Направете окончателен избор на решение.

- Планирайте действията за осъществяване на взетото решение

***Заключение***

Днешният високотехнологичен свят изисква от съвременния човек да притежава умения за творчество и креативност, за намиране на нестандартни решения и решаване на

проблеми, включващи разнородни аспекти и многостранно мислене. Не случайно в световен мащаб се наблюдава все по застъпено обучение в креативност и творческо мислене. В така наречените иновативни училища се излиза от общоприетия класно-урочен образователен модел, като се въвеждат нови методи и образователни технологии, променя се учебното съдържание, търси се нестандартност дори в училищните сгради и материално оборудване.

Развитието на творческия потенциал на личността е продиктувано освен от обществената потребност за изграждане на творчески човешки капитал, но също така е свързано и с личното щастие на човека. Третата способност на човека след ума и волята е творчеството. Творческата работа, носи радост на хората, тя е начина, чрез който отделният човек изразява себе си и проявява своите уникални личностни качества.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. Де Боно, Ед. Малка лилава книга за нестандартно мислене / Ед. де Боно. – Projecta, 2010.
2. Лепаров, Михаил. Относно евристични методи за решаване на творчески задачи / Михаил Лепаров // Научни трудове на Русенския университет. – 2013. – Том 52, серия 1.2.
3. Лисийска, Здравка. Методика за формиране на творчески художествено-конструктивни способности у учениците от начална училищна възраст / Здравка Лисийска. – ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ, С.,1994.
4. Плачков, Сашко. Дидактическо моделиране на алгоритми за активизиране на практическото мислене в технологичното обучение на учениците / Сашко Плачков // Измеренията на професионализма в дискурса на технологичното и професионалното обучение: сб. научни статии. – Благоевград: УИ „Неофит Рилски”, 2007. – С. 23- 41.
5. Попов, Теодор. Педагогика. Теория на обучението – Дидактика. – Втора част / Теодор Попов, Лучиян Милков, Лидия Чурукова. – Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2015.
6. Ръсел, Кен, Психометричини тестове / Кен Ръсел, Филип Картър / / ИК «ЛИК». – С., 2005.
7. Трифонов, Трифон. Обща психология. Парадигма / Трифон Трифонов. – С., 2002.
8 Шереметьев, К. Самое важное о вашем интеллекте [Электронный ресурс]. – URL: www.sheremetev.info
9. Роджър_Спери [Электронный ресурс] / . Роджър_Спери. – URL: https://bg.wikipedia.org/wiki/
10. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.crossroadbg.com/citati-intuiciq/
11. [Электронный ресурс]. – URL: http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/650/psihologiy_tvorchestva.pdf



***Л.Г. Стоянова,***
редовен докторант,
Югозападен университет „ Неофит Рилски“,
Благоевград (България)


## ОЦЕНЯВАНЕ НА УЧИТЕЛИТЕ В УЧИЛИЩЕ


***Анотация:*** Учителят е непрекъснато обект на оценка от общественост, ръководство, родители и ученици. Оценяването на учителите се осъществява по определени критерии и показатели на които трябва да отговаря всеки учител. Той е необходимо непрекъснато да се квалифицира.



***Ключови думи*:** оценяване, критерии, показатели, атестиране на учителите, портфолио.



***L.G. Stoyanova,***
a regular PhD student,
South-West University "Neofit Rilski",
Blagoevgrad (Bulgaria)


## ASSESSMENT OF TEACHERS AT SCHOOL


***Annotation:*** The teacher is continuously subject to evaluation by the public, leadership, parents and students. Teachers' assessment is based on certain criteria and indicators that each teacher has to answer. It is necessary to continually qualify.



***Keywords:*** evaluation, criteria, indicators, teacher attestation, portfolio.


Да оцениш труда на учителя е отговорна и нелека задача. Въпросът е кой и по какъв начин го оценява и защо?

Уважението към личността определя оценката. Ако уважаваш учителя като личност с всичките ѝ предимства и недостатъци или го цениш като човек, на който си си поверил най–ценното което имаш – детето си, това е израз на признание за професионалната му дейност.

Ако се опираме на нормативните документи, според които се оценява учителския труд, то трябва да се позовем на Закона за предучилищното и училищното образование и Наредба №4 от 20.04.2017 г.

В училище обаче нещата изглеждат по по-различен начин.Учителят попълва анкетна карта в която описва най- подробно своята работа с нормативните документи, с планиране на своята дейност, с разработването на годишни разпределения по различните предмети по които ще преподава в зависимост от издателството на учебниците по които е избрал да работи.

Според Закона за предучилищното и училищно образование в сила от 01.08.2018 година атестирането е определено като процес на оценяване на съответствието на дейността на учителите, директорите и други педагогически специалисти с професионалния им профил, с изискванията за изпълнение на длъжността, както и със стратегията за развитие на училището [2, с. 104].

В алинея 2 от същия член е посочено,че атестирането се извършва на всеки 4 години от атестационна комисия, определена от работодателя, съгласувано с педагогическия съвет, като в нейния състав задължително се включват: представители на работодателя, на Регионалното управление на образованието и на педагогическия съвет – при атестирането на учители и други педагогически специалисти [ 2, с. 104].

Резултатът от атестирането е в получаването на оценка, която служи освен за кариерното развитие и за насочване с цел повишаване квалификацията и поощряване на атестирания педагогически специалист.

Педагогическите специалисти трябва според закона да повишават квалификацията си в рамките на не по-малко от 48 академични часа за всеки период от атестиране, за което получават квалификационни кредити.

Редът за назначаване на комисия, скалата на оценяване, критериите и процедурата за атестиране се определят в Държавните образователни стандарти (ДОС) за статута и професионалното развитие на учителите.

Ако учителят получи най-ниската оценка от атестирането, работодателят заедно с атестационната комисия са длъжни да направят анализ на причините довели до ниската оценка и да изработят план учителят да получи методическо и организационно подпомагане. Определят му се наставник или наставници, които осъществяват методическа и организационна подкрепа. След 1 година време се извършва повторно атестиране на този учител. Ако отново той получи най- ниската оценка, той се освобождава от длъжността по Кодекса на труда.

Ако учителят получи с една степен по-висока оценка от най- ниската то към него отново се правят анализ на причините, изработва се отново план за методическа и педагогическа подкрепа и му се определя наставник или наставници.

В полза при атестирането на педагогическия специалист е и професионалното портфолио, което самият той трябва да състави. То включва разработени материали, професионалните му изяви,професионалното му усъвършенстване и кариерното му израстване, както и постигнатите резултати с учениците [2 , с. 103].

Портфолиото на учителя може да бъде представено под формата на презентация, както и на хартиен носител в папка или класьор, в който са поставени всички негови награди, постижения, придобити квалификационни кредити, споделен богат педагогически опит, грамоти на учениците и техни участия в конкурси.

Колкото е по- квалифициран един учител, толкова повече се очаква от него и от ръководство, и от родители, и от общественост, и от колегията и от учениците. Той се сочи за пример.

Учителят в училище всеки ден подлежи на оценка. Със своето поведение, отношение, комуникативни умения, емоционална стабилност и творчески способности при представяне на учебното съдържание пред своите ученици.

Оценяването на учителя може да бъде от :

1. експерти от Регионалното управление на образованието;
2. директор;

3. колеги- учители;
4. ученици;
5. родители;
6. самооценяване на учителя;
7. оценяване според учебните постижения на учениците;
8. оценяване според постигнатите педагогически цели;
9. цялостно оценяване на обучението [1, с. 91].

Учителят в своята професия трябва да притежава и да проявява всички качества и характеристики на своята личност. В основата стои обичта към децата и любовта към педагогическата работа. Тези две характеристики са неизмерими. Качествата, които трябва да притежава са: наблюдателност, общителност, инициативност, откровеност, изобретателност. Той трябва да е емоционално-волеви устойчив, да притежава педагогически такт,издръжливост на шум, напрежение при възникване и предотвратяване на проблеми, възникнали в определена педагогическа ситуация, да умее да запази самообладание.Учителят трябва да умее да анализира своята дейност, да се радва на успехите си и да търси причините за неуспехите си, да предвижда резултатите от работата си. Учителят е творческа личност. Той трансформира научните знания по-близо до детското мислене и разбиране. Поднася научната информация с помощта на учебник или на интерактивни образователни средства.Учителят е необходимо непрекъснато да обновява своята информация и методи на работа– да използва съвременни технически средства. Педагогическият специалист израства в професионален план с годините си и с практическия опит. Специфичното в педагогическия труд е това, че в основата му е индивидуалното общуване с учениците.

Умората, тревогите и личните проблеми на учителя нямат място в класната стая. От учителя се очаква да бъде човек с желязна психика, да издържа на напрежение, на силен шум, недоволни родители, завистливи колеги и агресивни ученици.

Визията на учителя също е от значение за получаване на добра оценка от обществото. От това как е облечен, как говори, изслушва ли проблемите на родителите или дава само наставления, без да се интересува от причините довели до съответен педагогически проблем.
Основни критерии за оценка са:

1. Умение да планира своята дейност, като разработва годишни тематични разпределения по предметите по които преподава и познава нормативните документи, наредби, учебници,тетрадки;
2. Умение да организира своята дейност– урочна и извънурочна;
3. Подготовка на учителя за осъществяване на педагогическия процес в рамките на урочната единица по различните учебни предмети за деня според седмичното разписание;
4. Висока квалифицираност и богат педагогически опит;
5. Оптимален избор на форми, методи и средства в процеса на обучение– при провеждане на урока, при контрол и самоконтрол ;
6. Умения за анализ и оценка на получените резултати от педагогическата дейност;
7. Използване на интерактивни методи, иновации и ИКТ в образователно-възпитателния процес;
8. Умение за работа в екип;
9. Работа с деца и ученици в т.ч. и застрашени от отпадане ; в риск, в мултикултурна среда, със специални образователни потребности и / или с хронични заболявания и други.
10. Анализ на слабостите в методически план при получаване на ниски резултати в образователния процес;
11. Работа с деца и ученици за участие и заемане на призови места в общински, областни, регионални, национални и международни състезания,конкурси и олимпиади;
12. Работа с родителите–проведени родителски срещи или телефонни разговори за индивидуалното развитие на ученика;

13. Работа с деца и ученици в извънкласна или извънучилищна дейност- клубове по интереси, участие в проекти;

14. Участие в методически обединения и подпомагане на новопостъпили учители;

15. Разработване и реализиране на проекти;

16. Получени професионални отличия и награди през оценявания период. (Наредба№1 от 4.01.2010 г.).

Оценяването на учителите има три основни съдържателни компонента, които образуват цялостния му облик на професионалист-учител, а именно:

1. Учителят като личност, с определено развитие на общочовешките си качества, характеристики и добродетели;

2. Учителят като специалист с академична компетентност и пригодност да подпомага учениците да се развиват в определени области на познанието и социалната практика.

3. Учителят като специалист с професионално-педагогическа компетентност, да обучава и възпитава, да конструира педагогическия процес, да използва по оригинален начин съдържанието, методите и средствата, чрез които ще ръководи развитието на учениците [ 1, с. 81].

В нормативните документи са изброени показатели за оценяване на резултатите от труда на педагогическите специалисти и съответните точки (с изключение на директорите на институциите), по които се оформя диференцираното заплащане на учителите:

1. Планиране, организация и провеждане на образователно-възпитателния процес-14 точки.
2. Използване на интерактивни методи, иновации и ИКТ в образователно-възпитателния процес-8 точки.
3. Работа в екип за създаване на подходяща образователно-възпитателна среда (комуникация с педагогическия съветник,психолога, участие в комисии и др.) – 8 точки.
4. Работа с деца и ученици, в т. ч. застрашени от отпадане; в риск;в мултикултурна среда; със специални образователни потребности и/или хронични заболявания и други - 8 точки.
5. Работа с деца и ученици за участие и заемане на призови места в общински, областни, регионални, национални и международни състезания, конкурси и олимпиади-7 точки.
6. Работа с родителите- 6 точки.
7. Работа с деца и ученици в занимания по интереси -7 точки.
8. Работа в методически обединения и подпомагане на новоназначени учители-7 точки.
9. Разработване и реализиране на проекти -5 точки.
10. Получени професионални отличия и награди през оценявания период и други избрани от институцията показатели-30 точки.

Максимален брой точки: 100 [4].

Резултатите от труда на педагогическите специалисти се оценяват чрез попълване на карта за всяко лице, съдържаща показатели за оценка и критерии към тях [4].

Педагогическият специалист си прави първоначално самооценка като попълва анкетна карта (въпросници), а след това комисия определена от директора на съответното училище сравнява и коригира точките по отделните показатели. Сумират се точките и се получава съответния резултат.

Оценяването на личността на учителя от учениците се опира на човешките добродетели и личностните му качества. Успехите на учениците се отразява на високата оценка, която той получава от родителската общност за професионалните му качества,като педагог с високи познания в своята професионална и научна област. Зад високите учебни постижения е скрит огромен професионален труд, който е отражение на съдържателната страна на учебно-възпитателния процес.

Проф. Марин Андреев посочва редица методи и техники за оценяване на професионалния труд на учителя, а именно: наблюдение над дейността на учителя, въпросници (анкета), тестове за дейността на учителя, рейтингови скали, интервю, „чек-лист“. Когато се разсъждава за критериите и показателите за оценяване дейността на учителя е необходимо да се отчита обстоятелството, че ако са малко на брой, това не дава възможност

да се обхванат най-съществените характеристики на цялостния процес на обучението, а голямото им количество затруднява оперативното им използване както от учителя, така и от училищните ръководства и контролни фактори. По-целесъобразно е да се съчетават както обобщени критерии, така и по-конкретни показатели, за да се постигне по-цялостен, обективен и съдържателен анализ, а върху тази основа и по-обективна оценка [1, с. 87].

Чрез наблюдение се събира информация за това как преподава самия учител, в какви взаимоотношения е със своите ученици, постига ли необходимите цели набелязани в урочните единици и проличава ли неговата подготовка, професионални умения и компетентности. Оценката на учителя показва какво не му достига още, за да покрие необходимите критерии и показатели по които бива оценяван. Това му дава възможност да се коригира.

Не са споменати никъде следните показатели на ефективна учебно-възпитателна дейност на учителя, а именно:

1) стимулиране интереса на учениците към учебното съдържание;
2) характер на средствата за поддържане на нормална дисциплина;
3) характер на изпитването и оценяването, справедливост и обективност [1, с. 88].

По-точна информация се получава от анкетната карта, която учителят предварително попълва (въпросници). Той е вид самооценка на своя труд. Комисия от учители поставя друга оценка, а директорът е този, който се приема тази оценка и тя се формира като окончателна.

В подкрепа на тази самооценка той трябва да представи на комисията от учители всички документи с които да докаже, че притежава необходимата квалификация (кредити), или обучение което е посещавал, грамоти и награди които са получили неговите ученици, учи ли деца в мултикултурна среда, в риск или застрашени от отпадане, има ли открити уроци, прилага ли иновативни техники в своята преподавателска практика и какви, създава ли образователни ресурси. Има ли професионални отличия? Как планира своята преподавателска дейност, колко годишни тематични разпределения по предмети разработва. Участва ли в разработването на проекти и тяхното реализиране, участва ли в квалификационни форуми по теми, свързани с училището или с професионалната област. Участва ли активно в рекламната кампания на училището и привличането на ученици. Провежда ли индивидуална работа с родителите, за личностното развитие и поведение на учениците. Има ли професионално портфолио?

Използването на преподавателското портфолио позволява да бъдат постигнати две важни цели:

1) чрез самоанализ и самооценка да се осигури професионално и личностно усъвършенстване на ръководния педагогически субект;
2) мониторинг и оценка на професионалната дейност на учителя чрез проследяване и анализиране на конкретни доказателства за неговите постижения.

Оценката, която учителят получава в училище е комплексна и служи като ориентир за неговото интелектуално ниво и професионално израстване.Той трябва непрекъснато да я повишава, за да бъде полезен на своите ученици и да служи като пример за подражание.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Андреев, Марин. Оценяването в училище / Андреев Марин. – С.: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1995 г.
2. Закон за предучилищно и училищно образование. – София, 2016.
3. НАРЕДБА № 1 от 4.01.2010 г. за работните заплати на персонала в звената от системата на народната просвета URL: http://www.sbubg.info/files/nrdb1_2010_rabotnite_zaplati.pdf
4. НАРЕДБА № 4 от 20.04.2017 г. за нормиране и заплащане на труда (Приложение № 4 към чл. 24, ал. 1 /Показатели за оценяване на резултатите от труда на педагогическите специалисти (с изключение на директорите на институциите). – URL: https://www.mon.bg/upload/4158/nrdb4_zaplashtane_190917.pdf

***Т.К. Христова,***
*асистент, доктор,*
*Югозападен университет „Неофит Рилски”,*
*Благоевград (Република България)*

# МОДНИТЕ БЛОГЪРИ – ГЛАСЪТ НА МАСИТЕ ИЛИ МОДНИ ЕКСПЕРТИ

**Абстракт:** Статията е предназначена за младите и дейни хора, интересуващи се от модните блогове, като съвременна нова вълна в модата и уеб пространството. Обхванати са много теми свързани с модния блог и блогъра като професия, от големите дизайнери и модни марки, маркетинга и рекламата. Модният блог е представен, като течение с журналистически характер (това е в случай, в който авторът на блога има професионална квалификация в тази област) или фокусиран върху съвети и статии за последните модни тенденции. Проучването се базира на база личен опит, постоянен мониторинг на блогове и модни платформи.

**Ключови думи:** модни блогове, блогър, уеб пространство, публика

***T.K. Hristova,***
*Assistant,*
*South-West University “Neofit Rilski”,*
*Blagoevgrad (Republic of Bulgaria)*

# FASHION BLOGGERS - VOICE OR FASHION EXPERTS

**Abstracts:** The article is designed for young and active people interested in fashion blogs as a modern new wave in fashion and web space. Many topics related to the fashion blog and blogger as a profession, from the big designers and fashion brands, marketing and advertising. The fashion blog is presented as a journalistic journal (this is where the author of the blog has a professional qualification in this area) or focused on tips and articles about the latest fashion trends. The survey is based on personal experience, constant monitoring of blogs and fashion platforms.

**Keywords:** fashion blogs, blogger, web space, audience

Блогърското движение се заражда в Съединените американски щати, където в така наречения онлайн “дневник“ (електронен журнал в сферата на модата), се споделят идеи, възгледи и съвети на целия свят. От случайна идея за фотографско споделяне, днес блогърството се е превърнало в професия на пълно работно време. На читателият се дават препоръки за съчетанието на дрехите и цветовете, грижата за тях, за допълненията в облеклото, основните стандарти и модни тенденции и всичко свързано с модата.

Днес модният блог е претърпял огромна еволюция. Всеки креативен човек може безплатно или в замяна на малка сума към определена платформа, да поддържа свой електронен моден дневник със собствен “домейн” (англ.) и дори да припечелва от случайни реклами, вече като собственик. Благодарение на интернет и лесният достъп към широката публика, един американски блогър получава около 10 000 щатски долара за свой пост.

В зараждането си, модните блогове са създавани като хоби от хора с различна професия и страст към модата с развлекателна цел, а не за печалба. Блогърството, обаче отключва, както индивидуални, така и комерсиални характеристики, в основата, на които стои маркетинга и рекламата. От “хвалене,, пред публика, електронният журнал се превръща в средство за реклама и лесен инструмент за маркетинг. За да бъде един блогър успешен, той се нуждае от голяма публика, в противен случай, колкото и труд да полага, не би изкарвал пари от професията си. Тук обаче парадоксите са много: от една страна дори съдържанието на един блог да е стойностно и качествено и да заслужава вниманието на медиите, модните марки и последователите си, ако последните не участват във формулата, блогът се счита за неуспешен; или блогът на фотографът Бил Кънингам (William John "Bill" Cunningham Jr.) ще стартира успешно, защото е имал така наречените “последователи“ [4]. От друга страна съществуват прекалено много блогове, повечето от които не получават нужното медийно и публично внимание. Тук стигаме до комерсиалната същност на модния блог, според която, голяма заслуга имат онлайн продажбите. За да се стигне от едно чисто и просто споделяне на модно вдъхновение, до печеливша блог-индустрия, е необходимо да се извърви дълъг път – от икономическа, социологическа и философска гледна точка.

Потребността е важен фактор, защото тя задейства почти всички икономически системи, познати на хората днес и подвластни на развиващите се технологии и бизнес индустрии. Читателите са тези, които определят до колко ще бъде успешен и печеливш един

блог, а блогърът насочва и приковава вниманието, стреми се да предизвиква интереса на публиката към работата си. В този ред на мисли е необходимо качествено изпълнение на проекта или чисто естетическото съдържание, изразяващо се в красиви фотографии, които съставляват 80% от съдържанието на блога. Това е социо-психологическия момент, който привлича вниманието към даден продук и препраща към информация и съвети от къде да си го купим и коя марка да предпочетем.

В „Пирамида на потребностите", Ейбрахам Маслоу е описал как действа модният блог. Според него, блогърът представя своя „аутфит" (англ.), а читателят му се възхищава и иска същото и за себе си. Това е психологическата и социологичеката страна на модния блог – благодарение на заложеното чувство за потребност днес всичко се продава, а хората си купуват дори ненужни за тях вещи само защото те се рекламират. Това е, което един блогър прави – реклама. Тя не е изначално заложена в самата идея на блога, но с течение на времето електронните модни журнали стават лесен и удобен способ за продажба [2]. Изводът е следния: блоговете печелят от публиката, на която рекламират стоки на модата в замяна на заплащане. Блогърите продават имидж, а публиката, освен, че го имитира, също така и купува.

„Блогърстването" изисква много умения – комуникативност, креативност, владеене на чужди езици, широк мироглед, гъвкаво работно време, компютърна грамотност и умения по графичен дизайн (Photoshop), ако блогарът няма екип, който да поддържа блога му. Много блогъри не са изучавали нищо свързано с модата, но те проследяват всичко случващо се в света на модата, отразено в социалните мрежи: Facebook, Twitter, Flickr, Instagram, Tumbrl, Wordpress Googleblogs, Snapchat, Foursquare, PicPlz, Bloglovin, LookBook, Pinterest и др. Истинската мисия на блогъра е т.нар. „Self-marketing" или изкуството да продаваш себе си [1], което от своя страна означава човек да знае как да предложи и „продаде", това което знае или може. Чрез творческата си дейност, блогърът изразява себе си. Успешен се счита този от тях, който печели интереса на много последователи и оказва влияние върху модната индустрия, която от своя страна да плаща за рекламата.

Днес блогърите се считат за медии и са следени от дизайнерите, а известни модни марки дори ги канят на ревютата си, както и на модни и светски събития, за да ги отразяват. Комуникацията с модните брандове, чрез писане на имейли, в които предлагат услугите си като медия, им позволява да печелят. Нейджъл Холис е автор на „Успешният бранд. Защо силните брандове печелят повече" и носител на първа награда за 2015 г. на Американската маркетингова асоциация. Той определя бранда като набор от трайни и споделени възприятия в съзнанието на потребителя. Колкото по-силни, по-разбираеми и по-мотивиращи са тези възприятия, толкова по-вероятно е да повлияят върху решението за покупка и да добият стойност към даден бизнес. Представите на хората за даден бранд се коренят в техните идеи, чувства, впечатления и преживявания, а задачата на маркетинга е да направи така, че тези представи да са колкото е възможно по-мотивиращи и да накара хората да ценят даден бранд повече от алтернативните, а понякога и да прикрива факта, че има приемливи алтернативи. Брандовете са ценни не само заради печалбите, които генерират в момента, а и заради бъдещите приходи [3].

Най-лесният начин един блогър да бъде забелязан е да има силно присъствие в социалните мрежи и да бъде споделян. Паралелно с това, блогърите днес си сътрудничат със списанията, като рекламни лица в различни модни кампании. Ерик Уилсън, редактор на New York Times е на мнение, че дизайнерите се приспособяват към новата порода онлайн репортери по-лесно от списанията, които бавно се адаптират към търсенето на незабавно съдържание за всичко модно. Блоговете публикуват изображения и рецензии на колекции, преди последният модел да напусне дефилето, докато редакторите на списанията все още се бавят, за да покажат тези дрехи в изданията, които ще бъдат публикувани месец по-късно [5]. Модният блог отразява събитията в реално време, това е и предимството на „новата медия" – блогърите. Например ако Киара Ферани (блогър на годината, дизайнер, модел, моден консултат), направи снимка с телефона си по време на дефилето и разпространи снимката в социалния си профил, публиката ѝ, веднага ще може да стане част от ревюто, на което тя присъства [6].

Супер успешната блогърка Ейми Сонг е притежателка на блога „Song of Style” [7], където, благодарение на нейния пост с рокля на ZARA, продала се хиляди пъти повече, от един панталон например, ZARA кани Сонг, да промотира марката и продуктите ѝ. Други модни блогъри със световна слава са: Chiara Ferragni от „The Blonde Salad” – италянска бизнесдама и влиятелна личност в социалните мрежи; Leandra Medine от „The Man Repeller” – американски автор, блогър и хумористичен писател, а през 2012, списание “Forbs” я определя за най- влиятелна онлайн личност [9]; Kristina Bazan от „Kayture” – само на двадесет и четири години и притежател на над 2,5 милиона последователи в Istagram, посланик на L`Oreal, модел на марки от висок клас, като: “Louis Vuitton”, ”Dolce&Gabbana”, “Guess” и “Jimmy Chao” [8]; Bryan Grey Yambao от „Bryanboy” – филипински моден блогър, социалист и бизнесмен, едноименният му блог става „Филипински блог за 2017” за най-добър блог за мода и лайфстайл и наричан още „феномен в модната блогосфера” и много други.

Блогърите помагат на модните брандове да разберат какво ще е модерно днес и какво ще се предпочита да се носи утре. Комуникационната революция на блогърите се изразява и върху влиянието им върху масите, създаването на дискусии, в които се представят различни аутфити. Модните марки не могат да си позволят да загубят връзка с клиентите си, защото светът на блогарите все повече нараства, а ефектът от въздействието им върху масите се оказва все по-голямо. Модните марки ще продължават и за в бъдеще да колаборират с блогърите, защото това е част от маркетиг стратегиите на съвремието. Точно на тях разчитат и блогърите – да кооперират с различни марки и да завоюват нови последователи.

След като блоговете стремглаво завзеха челни позиции в модната критика и маркетинг, вече не малко блогъри предлагат на пазара артикули под името на собствената си марка, благодарение на популярността си и сътрудничеството си с други известни брандове. Освен това много от по-опитните блогъри предлагат курсове, семинари, пишат книги и ръководства.

В технологично развиващия се XXI век, модния блог е достъпен, безплатен и удобен, едно перфектно маркетингово оръжие на модната индустрия днес. Самият факт, че много блогъри имат собствени марки, говори за това като за бизнес, който се радва на голям успех и публика. Няма никакво съмнение, че с 9,4 милиона последователи, които притежава Киара Ферани, нито една модна марка няма да откаже да кооперира с нея.

Влиятелната сила на блогърите се крие в ангажираността с потребителите. Те са „едни от нас”, защото приликата им с читателите е ключът към успеха. Inbound (англ.) маркетингът е стратегия за онлайн бизнес, където продуктът се промотира чрез създаване на съдържание, което да бъде споделено с клиента. Споделянето е грижа, затова се цели да бъде създаден пълноценен материал, базиран върху нуждите на потребителя, с когото по-късно бива споделен. Така се изгражда връзка на доверие между клиентите и бизнеса, на което разчитат блогърите и марките, които си сътрудничат с тях. Те индиректно се занимават и с т.нар. маркетинг микс, който представлява съвкупност от инструменти (продукти, цена, място и промотиране) или всичко, с което един блогър се занимава, без да има нужда да е учил маркетинг стратегии и бизнес комуникации преди това.

Изводът е, че блогърите не са гласът на масите, а по-скоро те дават глас на масите чрез дейността си. Те работят в реално време и с реални хора, показват как стоят дрехите на „Versache”, например и как биха се съчетали добре с облеклото от улицата. Публиката ги следи, защото макар да носят в сащността си парадоски от рода – дали са експерти или не, те вършат също толкова добра работа, колкото модните медии, само, че по-бързо. Силата във въздействието на модните блогове върху индустрията идва от потребителите, които все по-често залагат на безплатни платформи за информация и безплатни съвети относно модата. Пример за сътрудничество на модни марки и блогъри е италянската марка „Dolce&Gabbana”, които поканиха блогъри като Кристина Базан, Ейми Сонг, Негин Мирсалехи да представят новата им есенна колекция прет-а-порте за 2017 г. На шоуто са били поканени множество „реални” хора, които не са модели или изобщо не са се занимавали с мода. От тук следва да заключим, че модните блогъри се оказват доста влиятелни личности в сферата на модата и се очертава за в бъдеще да задържат и защитят позициите си на първия ред.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Данилова В. Self – брендинг, или Маркетинг индивидуальности / В. Данилова. – М.: Феникс, 2014.
2. Маслоу Ейбрахам. Към психологията на битието / Ейбрахам Маслоу. – Изток-Запад, 2018.
3. Холи Найджъл. Успешният бранд. Защо силните брандове печелят повече / Найджъл Холис. Изток-Запад, 2017.
4. https://en.wikipedia.org/wiki/Bill_Cunningham_(American_photographer)
5. https://www.nytimes.com/by/eric-wilson
6. https://fashioninside.bg/celebrities/the-blonde-salad-blogyt-podpraven-po-italianski-s-privkus-na-moda-i-shtipka-stil-vmesto-sol/
7. http://www.songofstyle.com/
8. https://www.kayture.com/
9. https://www.manrepeller.com/

# РАЗДЕЛ V
# ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Е.В. Бибикова,***
магистр, преподаватель, соискатель,
Задонский политехнический техникум,
Задонск (Россия).

## ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПРЕЗЕНТАЦИИ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются основные подходы к пониманию эстетического вкуса средствами презентации, определяются основные этапы его формирования. Статья предназначена для преподавателей, студентов и работников образования.

***Ключевые слова:*** эстетический вкус, формирование, презентации, студенты.

***E.V. Bibikova,***
master, teacher, competitor,
Zadonsky Polytechnic College,
Zadonsk (Russia).

## EPISTEMOLOGICAL ASPECTS Of FORMATION Of AESTHETIC TASTE IN STUDENTOVSREDSTVAMI PRESENTATION

***Abstract.*** This article discusses the basic approaches to understanding the aesthetic taste means presentation tools, identify the main stages of its formation. This article is intended for teachers, students and educators.

***Key words:*** aesthetic taste, formation, presentations, students

Проблемы формирования эстетического вкуса у студентов занимает особое место при переходе на стандарты нового поколения средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в частности, создании презентаций. Они открывают огромные возможности для использования методов и форм воздействия на эмоционально-образную сферу и оказывают влияние на эстетический вкус личности студента, способствуют пониманию смысла и значения образа искусства. Формирование эстетического вкуса неоднозначно рассматривается в эстетической, философской и психолого-педагогической литературе.

Впервые термин «вкус» (gusto) встречается в сочинении испанского мыслителя Бальтасара Грасиана «Карманный оракул, или Наука благоразумия» (1647), где он его обозначил как одну из способностей человеческого познания, специально ориентированную на постижение прекрасного.

С этого периода проблему эстетического вкуса рассматривали с разных точек зрения: с позиции рационализма и нормативизма (Буало, Монтескье, Вольтер и др.), относительно нравственно-человеческих ощущений (Шефтсбери, Хом и др.), всеобщности (Берк, Хатчесон), субъективности (Юм).

Г. Гегель эстетический вкус связывает с обнаружением особого характера функционирования целостной человеческой чувственности в художественном процессе [3].

И. Кант отмечает противоречивость, общественно-индивидуальный характер эстетического вкуса, теория изучения которого логически выводится у него из априоризма. Суждение вкуса называется эстетическим потому, что его определяющее основание есть чувство «гармонии в игре душевных сил» [4].

В русской философской школе проблемами эстетического вкуса занимались В.Г. Белинский, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, Н.Г. Чернышевский, которые рассматривали его «как социально-историческое явление, диалектически сочетающее в себе элементы как классового, так и общечеловеческого», и «индивидуальный эстетический вкус представляет собой эстетическую установку, формирующуюся в эстетическом опыте человека и включающуюся в новый опыт, опосредствуя каждое новое эстетическое восприятие и переживание» [5, 16].

Термин «эстетический вкус» в словаре А.А. Беляева трактуется как «способность чувственного восприятия красоты и оценке на основе меры» [1, 42]. По С.И. Ожегову, данное понятие отсутствует, а по ключевому слову «вкус» мы находим такое толкование как: 1) чувство, понимание изящного, красивого; тонкий вкус; 2) склонность, пристрастие к чему-нибудь [2, с. 82].

Современные философы (Ю.Б. Борева, А.И. Буров, О.Г. Дробницкий, М.С. Каган, Л.Н. Столович и др.) эстетический вкус рассматривают через призму эстетического идеала.

М.С. Каган определял категорию «вкус» как отправной пункт эстетической культуры – тот специфический духовный «механизм», который соответствующим образом направляет человеческую активность. Поскольку вкус – не врожденная, а благоприобретенная духовная сила, он может формироваться в процессе приобщения индивида к культуре. Процесс этот существенно отличается от обучения и требует психологического обоснования [6].

По своей психологической структуре (В.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.А. Мелик-Пашаев, С.В. Рубинштейн Б.М. Теплов) эстетический вкус представляется сплошным – трёхслойным образованием. Нижний слой данного феномена образует определённая духовная потребность – потребность в систематическом и интенсивном общении с красотой и другими эстетическими ценностями, неутолимая жажда эстетических впечатлений, ощущений, переживаний. Средний слой – способность отличать подлинные ценности от мнимых, от того, что претендует на ценностное значение, но им не обладает. Верхний – обретаемое и развивающееся в эмоциональном опыте общение с носителями эстетических ценностей, и жизненно реальными, и художественное умение «улавливать» и соответствующим образом оценивать прекрасное, возвышенное, поэтическое, трагическое и т.д.

Таким образом, эстетический вкус представляет собой целую систему эстетических предпочтений и ориентаций, основанных на культуре личности и на творческой переработке эстетических впечатлений и формируется в процессе приобщения индивида к культуре. Он характеризуется способностью к различению, восприятию, пониманию и оценке прекрасного и безобразного как в природе в искусстве, так и в жизни самого человека, являясь одним из механизмов функционирования норм эстетической оценки, поведения, моды и правил повседневного образа жизни.

Формирование эстетического вкуса у студентов средствами презентации связано с тремя основными направлениями: 1) создание художественной установки на восприятие особого образно-тематического строя произведения искусства или эстетического объекта; 2) анализом создания определённого настроения в процессе эстетического восприятия произведений искусства и действительности при создании презентации; 3) ценностно-смысловой анализ произведения искусства или действительности.

Каждое направление включает **два этапа**, соотносимые с тремя фазами (предкоммуникативной, коммуникативной и посткоммуникативной). Каждый этап осуществляется в соответствии со следующими видами анализа, предложенными С.Х. Раппопортом: культурологическим, элементарно-искусствоведческим, художественно-образным анализа.

**Первый этап,** соответствующий предкоммуникативной фазе, то есть предшествующему контакту с произведением или определённым образом при создании презентации. В нашем исследовании используется предкоммуникативная фаза в широком смысле. Она связанна с восприятием культуры как общественного явления. Культурологический аспект формирования эстетического вкуса основан на знании об авторе, его биографии, культурной эпохе, во времена которой было создано произведение. В узком же смысле она осуществляется как подготовка к восприятию произведения искусства, объекта или явления природы, а также формирование установок к творчеству данного художника и к тому его произведению, в контакт с которым нам предстоит вступить. Формирование эстетического вкуса у студентов на этом этапе происходит на основе культурологического анализа. Речь идёт о так называемой художественной установке. Её можно определить как «систему ожиданий, складывающуюся в преддверии восприятия произведения искусства

действительности или образа презентации конкретной эпохи, художника, аспекта. Отдавая себе отчёт о том, какое произведение искусства будет воспринято, как будет оформлен тот или иной объект, какой вид презентации будет использован, преподаватель настраивает студентов на особый образно-тематический строй, язык, стилистику произведения искусства, тему жанр. Большую роль играют в этом процессе неосознаваемые компоненты установки, «зависящие от психологических особенностей самого студента, от интенциональности его сознания.

Создание установки на восприятие определенного образа направляет внимание студентов и помогает им раскрыть его образное содержание в создаваемой презентации.

Формирование эстетического вкуса у студентов может осуществляться разными методами и приёмами. К ним относятся вступительное слово учителя (метод эмоционального воздействия), использование произведений других видов искусства (метод создания художественного контекста, разработанный Л.В. Горюновой).

**Второй этап,** соответствующий коммуникативной фазе художественного восприятия, протекает в двух планах: непосредственно-отражательном и интеллектуальном. Данный этап предполагает не только чувственный контакт с воспринимаемым произведением, но и отход от него, погружения в рождаемые им представления, переживания, раздумья. Задача слушателей состоит в аналитическом изучении музыкального произведения, в осмыслении воспринятого, в опредмечивании своих мыслей.

Второй этап формирования эстетического вкуса осуществляется на основе анализа произведений искусства и включают в себя элементарно-искусствоведческий (предусматривающий расчленение музыкального произведения) и художественно-образный (предполагает обобщение представлений различных сторон) компоненты анализа.

На этом этапе эмоциональная установка (первого этапа) дополняется с помощью презентаций пониманием содержания произведения, его своеобразием, обогащением представлений об образе, его смысле и значении выразительных средств в создании этого образа. Второй этап связан с процессом понимания произведения искусства, который в нашем исследовании основывается на осознании эстетических категорий при изучении явлений объективного мира и человеческих отношений. Нас интересует один из аспектов второго вида понимания: содержание знаний, зафиксированных в анализе произведений различных видов искусства, изучаемых в системе дополнительного образования студентов.

Основные методы понимания: анализ, сравнение, сопоставление, классификация, группировка, категоризация, синтез, систематизация, структурирование, обобщение.

Таким образом, формирование эстетического вкуса происходит в процессе общения личности с произведением искусства и способствует осмыслению как целостной и неделимой. Он является субъективной способностью личности, опирающейся на глубинные объективные основания бытия – потребности, способности и умения, которые в современном обучении связаны с использованием ИКТ.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А.А.Беляева и др. – М., 1989.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1995.
3. Гегель, Г. Эстетика: в 4 т. / Г. Гегель. – М., 1968. Т.1.
4. Кант, И. Критика способности суждения: В 6 т. / И. Кант. – М., 1966. Т. 5.
5.Чернышевский, Н.Г. Критический взгляд на современные эстетические понятия / Н.Г.Чернышевский // Избранные философские сочинения: В 3 т. – М., 1950.– Т. 1.
6. Каган, М.С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике / М.С. Каган. – Л., 1971.
7. Бахтин, М.М. Эстетика словестного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1986.
8. Смолянинова, О.Г. Дидактические возможности метода CASE-STUDY в обучении студентов [Электронный ресурс] / О.Г. Смольянинова http: //www.lan.krasu .ru/studies /authors/ smolyaninova/CASE-STUDY/articles/Didactic/ Didactic.html./.

***И.М. Витковская,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Псковский государственный университет,
Псков (Россия)

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ С.П. БАРАНОВА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ

***Аннотация.*** В статье показаны методические средства развития у студентов – будущих учителей начальных классов готовности к использованию инновационных образовательных технологий на основе методологических идей, разрабатываемых профессором С.Б. Барановым и его школой.

***Ключевые слова:*** инновационные образовательные технологии, подготовка учителя начальных классов.

***I.M. Vitkovskaya,***
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Pskov State University,
Pskov (Russia)

# INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN ELEMENTARY SCHOOL: IMPLEMENTATION OF S.P. BARANOV'S IDEAS IN FORMATION OF STUDENTS' READINESS TO USE THEM

***Abstract***. The article shows the methodological means of development for students - future teachers of primary school of readiness to use innovative educational technologies based on methodological ideas developed by Professor S. B. Baranov and his school.

***Keywords:*** innovative educational technologies, preparation of primary school teachers.

Проблема использования инноваций в образовании непреходяща в силу самой сути всего нового. Изучение и использование новых разработок требует мотивации, значительных усилий, креативности учителя. В вузе у будущего учителя, в том числе – начальной школы, необходимо, на наш взгляд, формировать готовность к инновационной деятельности в профессии [3].

Целью данной статьи является методическая сторона развития у студентов – будущих учителей готовности к использованию инновационных образовательных технологий на основе методологических идей, разрабатываемых профессором С.Б. Барановым и его школой.

Так, обращение к мысли С.П. Баранова о соотношении модели и оригинала в обучении [1] поставило перед нами ряд вопросов: Что есть модель, а что оригинал в освоении образовательной технологии? Какова мера чувственного познания в освоении студентами новых образовательных технологий? Каковы методы и приёмы изучения инновационных технологий обучающимися на педагогических образовательных программах?

Моделью в словаре по логике А.А. Ивина и А.Л. Никифорова называется, среди прочего, гносеологический образ оригинала, представляющий из себя воспроизведение, отображение исследуемого объекта в виде научного описания [8].

Оригиналом в данном случае является образовательная деятельность учителя и деятельность ученика в их взаимосвязи, организованная в рамках требований технологии.

В разработке новых педагогических технологий модель в принципе первична по отношению к оригиналу. Так, И.А. Колесникова отмечает, что технология – это «результат точного прогностического знания о механизмах получения желаемого результата», она даёт системные основания результативной организации и описания образовательных процессов [6]. Е.И. Казакова, определяя технологию, как проектирование системной организации обучения для достижения определённых, точно выраженных результатов [5], также отражает её модельную сущность. Поэтому по отношению к определению модели инновационной технологии следует внести следующее уточнение: это гносеологический образ оригинала, не воспроизводящий, а проектирующий педагогическую реальность.

Итак, несомненно, студент, изучающий новые технологии, должен изучить модель – саму технологию, проектирующую процесс обучения. Гносеологический подход требует,

также, такой организации обучения, чтобы студент изучил оригинал, а затем применил полученные знания на практике.

Именно так строится на факультете образовательных технологий в ПсковГУ система подготовки будущих учителей начальных классов к реализации инновационных технологий в школе. Учебный план по профилю «Начальное образование» содержит учебный предмет «Инновационные технологии в образовании», в рамках которого студенты изучают литературу и иные информационные источники, раскрывающие суть технологии. При этом они должны представить изучаемую технологию как алгоритмическое или эвристическое предписание, направляющее деятельность ученика по достижению определённых образовательных целей, а также выявить признаки инновационности технологии. Далее студенты изучают оригинал: анализируют собственный опыт наблюдений использования технологии в школе: в период пассивной педагогической практики, при просмотре уроков с использованием данных технологий на специальных сайтах Интернет. Практическое использование изученных знаний организуется на практических занятиях при разработке студентами фрагментов уроков или воспитательных дел на основе изучаемой технологии [2, 3].

При этом используется традиционный для высшей школы дедуктивный путь познания, ведущее место отводится словесно-логическому мышлению с его обобщениями и абстракциями. Такой подход, оптимально формируя теоретический компонент готовности к использованию инновационных технологий в школе, менее эффективен для формирования личностного компонента, что влияет и на затруднения с развитием практического компонента готовности.

В связи с этим, нас заинтересовала идея С.П. Баранова о месте и роли чувственного познания в процессе обучения. Несмотря на исследования автора, выполненные на базе начальной школы, его результаты вполне применимы и в высшей школе.

Мысль о расширении сферы чувственного в высшем образовании все настойчивее звучит в современных исследованиях. Так, В.С. Грехнёв отмечает, что опора преподавания на чувственное это опора на личность человека, его отношения с окружающей действительностью, стремление приобщить студента к культурным ценностям [4].

Меняется и понимание предмета чувственного познания в высшей школе. Очевидно, что преподаватель сегодня далеко не единственный источник знания. Как отмечает Н.С. Макарова, современный студент взаимодействует с самыми разнообразными информационными потоками, оказываясь «внутри информационно-образовательной среды», где «на первый план выходит интерактивная наглядность, с которой студент работает самостоятельно, не просто воспринимает и осваивает некое «ставшее» содержание образования, а в результате продуктивной учебной деятельности обогащает свой личный опыт решения задач и осуществляет рефлексию и самоконтроль» [7]. Именно чувственное познание позволяет студенту строить процесс обучения как научное познание, как исследование, где объекты окружающей реальности выступают не в качестве примера для теоретической конструкции, а в качестве средства выдвижения гипотез, для доказательства которых студент ищет или самостоятельно формулирует теоретические положения.

Управление чувственным познанием в процессе обучения, которое рассматривается С.П. Барановым как педагогическая закономерность, требует особых методов обучения, среди которых ученый называет методы изучения связи модели с оригиналом [1].

Примером такого метода может явиться изучение той или иной образовательной технологии на основе (внутри) этой технологии, по терминологии И.А. Колесниковой, в рамках «стратегии пребывания в содержании» [6]. Эта стратегия, по мысли автора, предполагает, что педагог и обучающийся находятся в прямом смысле внутри содержания образования, представляющего собой определённый способ бытия. Эта стратегия делает для педагога возможной работу с неизведанной ранее информацией, никак не соотносящейся с опытом, имеющимся у студента, а иногда и противоречащей ему. Такую информацию необходимо пережить. Данная стратегия позволяет усвоить новые умения и навыки, не имеющие аналогов в предыдущем опыте; новые смыслы, установки и отношения.

Практические занятия учебного курса «Инновационные технологии в образовании» построены следующим образом: студенты, разбившись на пары или тройки, выбирают заинтересовавшую их технологию из перечня, предложенного преподавателем. При этом всячески поощряется инициатива студентов в изучении технологий, отсутствующих в списке, т.е. найденных студентами самостоятельно в информационных источниках, в профессиональной периодике, или из опыта наблюдений в школе во время собственного школьного обучения или в период практик. Студенты, выбравшие технологию (назовём их разработчиками), самостоятельно готовят практическое занятие с целью изучения этой технологии другими студентами. При этом изучение технологии (то есть, модели) они должны построить на занятии на основе этой же технологии (организуя образовательную деятельность студентов – то есть, оригинал). Преподаватель консультирует студентов, рекомендует им литературу, осуществляет контроль подготовленного ими практического занятия.

Например, при изучении технологии ТРИЗ, студенты-разработчики начали с предъявления аудитории рисунков, символизирующих поиски ответов на вопросы, и предложили сделать предположение о содержании практического занятия. Затем была предложена конкретная задача: *В старину на Руси женщины, провожая сыновей в училища, горько плакали. Почему?* Студенты решают ее, делая многочисленные предположения, после чего формулируется вывод об определённой пользе, но большой временной затратности метода проб и ошибок и о приоритете в современной науке и образовании алгоритмических предписаний, помогающих в решении проблемных задач. Затем вводится прием ТРИЗ, получивший название «Системного оператора», а также алгоритмическое предписание по его реализации. Используя этот прием, студенты изучают в группах содержание и суть ТРИЗ – педагогики. В ходе занятия используются также такие приемы ТРИЗ-педагогики как игра «да – нет», «системный лифт», «хорошо – плохо» и другие. Затем вводится проблемная задача (аналог изобретательской): *ТРИЗ-технология имеет большое значение в развитии младшего школьника: она развивает мышление, творческое воображение, интерес к учению. Но в массовой школе эта технология не находит широкое применение. Как активизировать использование ТРИЗ в начальной школе?* Решая задачу, студенты в группах используют алгоритм решения изобретательской задачи (АРИЗ), выделяя в предложенной ситуации противоречие, формулируя идеальный конечный результат и осуществляя поиск необходимых ресурсов.

Далее студенты участвуют в обыгрывании урока в начальных классах школы, построенного на основе технологи ТРИЗ, где используются те же приемы технологии, но на ином учебном содержании, выделяют общее и различия, то есть устанавливают связи модели (существенных признаков технологии) и оригинала (использования ТРИЗ в обучении младших школьников).

Анализ проведенных занятий показывает эффективность такого метода как для разработчиков занятия, так и для студентов, изучающих ту или иную технологию на практическом занятии. Студенты-разработчики испытывают значительные трудности при подготовке практического занятия. Это побуждает их обращаться к большому количеству информационных источников по изучаемой проблеме, поиску, просмотру и анализу видеозаписей уроков с младшими школьниками, построенных на основе изучаемой технологии. Но самое главное – им необходимо осуществить перенос изученных реалий на новое содержание – освоение самой технологии другими студентами академической группы. Студенты же, изучающие технологию на практическом занятии, применяют ее дважды: первый раз – изучая ее существенные признаки и требования, и второй – при участии в имитационной игре – уроке в начальной школе с использованием этой технологии.

По итогам проведенных занятий нами был проведён опрос студентов третьего курса. Им предлагалось, используя метод шкалирования, оценить значимость методических средств, используемых на занятиях курса «Инновационные технологии в образовании», в освоении изучаемых технологий. Среди методических средств перечислялись: теоретический материал, подготовленный студентами, наблюдение видеозаписей уроков, участие в имитационных играх, моделирующих организацию уроков в начальной школе на основе изучаемой

технологии, и, наконец, построение практического занятия на основе изучаемой технологии. Максимальный балл по каждой позиции – 5, минимальный – 1. Далее все баллы по каждому методическому средству суммировались и высчитывался процент от максимально возможного балла. Самая высокая оценка была дана респондентами построению практического занятия на основе изучаемой технологии (93 %) наряду с участием в имитационных играх (92 %).

Таким образом, расширение сферы чувственного познания в обучении студентов, организация учебных занятий на основе изучения связи модели с оригиналом повышает эффективность формирования у студентов – будущих учителей начальных классов готовности к использованию в профессиональной деятельности инновационных образовательных технологий.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения: учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / С.П. Баранов – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
2. Витковская И.М. Подготовка к реализации инновационных педагогических технологий как составляющая образования для устойчивого развития / И.М. Витковская // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2017. – Т.8. – №2. – С.120 – 124.
3. Витковская И.М. Развитие у будущих учителей начальных классов готовности к инновационной профессиональной деятельности / И.М. Витковская // Общество и образование в XXI веке: опыт, традиции, перспективы (седьмые лозинские чтения): материалы Международной научно-методической конференции (Сочи, 24-28 апреля 2017 г.). – Псков: Издательство: Псковский государственный университет, 2017. – С. 72 – 77.
4. Грехнёв В.С. Чувственное и рациональное в развитии образования / В.С. Грехнёв [Электронный ресурс]. – URL: globalistika.ru›congress2008/Doklady/04310.htm (Дата обращения: 05.10.18).
5. Заир-Бек Е.С. Педагогические ориентиры успеха (актуальные проблемы развития образовательного процесса) / Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова – СПб., 1995. – 98 с.
6. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога / И.А. Колесникова – СПб.: «Издательство «Дрофа» Санкт-Петербург», 2003. – 285 с.
7. Макарова Н.С. «Золотое правило дидактики» в высшей школе 21 в. [Электронный ресурс] / Н.С.Макарова // Теория и практика общественного развития. – 2011. № 1. – С. 150 – 154. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2011/1/pedagogika/makarova. pdf (Дата обращения: 05.10.18).
*8.* Ивин А.А. Словарь по логике [Электронный ресурс] / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – URL: http:// *dic.academic.ru (Дата обращения – 30.09.18).*

***О.Е. Ельникова,***
кандидат психологических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
Елец (Россия)

## РОЛЬ СЕНСОМОТОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

***Аннотация.*** В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на оценку пластичности нервных процессов и их влияние на формировании здоровья сберегающего поведения студентов. В качестве основного метода исследования использовалась дифференцировочная серия рефлексометрии (вариант Е.Г. Вергунова, «РеБОС»). В исследовании принимали участие студенты Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. Группы испытуемых формировались в зависимости от состояния здоровья. На основании результатов, полученных в ходе диагностики, можно заключить, что адаптация к хроническому заболеванию предполагает повышение чувствительности к сенсорному потоку. Человек способен принять на себя ответственность за свое состояние здоровья. То есть люди осознают всю меру ответственности, которая лежит на них, в частности, в отношении их здоровья, способны прогнозировать результаты своих действий, но пережитый негативный опыт «блокирует» потенциальное развитие конструктивных моделей поведения, направленных на здоровьесбережение.

***Ключевые слова***: пластичность нервных процессов, здоровья сберегающее поведение, сенсомоторная интеграция, рефлексометрия.

***O.E. Elnikova ,***
candidate of psychological Sciences, associate Professor,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Bunin Yelets State University»,
Yelets (Russia)

# THE ROLE OF SENSORIMOTOR INTEGRATION IN THE FORMATION OF EFFICIENT HEALTH BEHAVIOR OF UNIVERSITY STUDENTS

***Annotation.*** The article presents the results of empirical research aimed at assessing the plasticity of nervous processes and their impact on the formation of health-saving behavior of students. As the primary research method used differentiating series of reflexometry (option E. G. Vergunova, "Repos"). The research involved students of Yelets state University. I. A. Bunin. Groups of subjects were formed depending on the state of health. Based on the results obtained during the diagnosis, it can be concluded that adaptation to chronic disease involves increased sensitivity to sensory flow. A person is able to take responsibility for their health. That is, people are aware of the full measure of responsibility that lies on them, in particular, in relation to their health, are able to predict the results of their actions, but the negative experience "blocks" the potential development of constructive behaviors aimed at health saving.

***Key words:*** plasticity of nervous processes, health-saving behavior, sensory-motor integration, reflexometry.

По данным ВОЗ, во всем мире происходит значительные изменения в причинах смерти и возрасте ее наступления. В 47 странах (главным образом с высоким уровнем дохода) более 90% смертей вызваны неинфекционными заболеваниями и травмами. Более чем в 100 странах мира быстрыми темпами возрастает доля случаев смерти в результате неинфекционных заболеваний и травм. Более 10 миллионов человек ежегодно умирают в возрасте до 70 лет от сердечно-сосудистых и онкологических заболеваний (Мировая статистика здравоохранения, 2014 г., 2016 г.). В свете наблюдаемых тенденций отмечается изменение подходов к пониманию здоровья, болезни и ее лечения. Именно поэтому на современном этапе развития общества одной из важнейших задач является формирование конструктивного отношения к здоровью. Не требует доказательства следующее утверждение – наше здоровье зависит от нас самих. Зачастую именно субъективная оценка индивидом своего состояния определяет вектор его активности, то есть его реакцию. Человек может выбрать стратегию поведения, ведущую к здоровью, а может определить путь, ведущий к потере здоровья. Определение механизма, лежащего в основе формирования стратегии, является целью нашего исследования.

Для решения поставленной цели проводилась диагностика отношения к болезни у людей, имеющих разные группы здоровья. Определение типов отношения к болезни является одним из подходов к исследованию ведущих смыслообразующих мотивов и дальнейшего превращения ситуационно-обусловленных мотивов, характеризующих, согласно С.Я. Рубинштейну [2], не столько личность, сколько обстоятельства, в которых она оказалась по ходу жизни, в устойчивые личностные образования. Это дает возможность изучить динамику формирования нового смыслообразующего мотива – «мотива выздоровления», который приведет к формированию новой ведущей деятельности по сохранению здоровья и контролю над своим состоянием.

Участниками исследования являлись студенты вуза, имеющие разный уровень здоровья. Уровень здоровья определялся посредством анализа медицинских карт, который проводился с согласия испытуемых. На основании проведенного анализа испытуемые были отнесены к одной из трех групп:

- студенты, страдающие хроническими заболеваниями в стадии клинической ремиссии (3 группа);
- студенты, имеющие те или иные функциональные отклонения, без симптомов хронических заболеваний (2 группа);
- здоровые студенты с нормативными показателями (1 группа).

Общее число участников исследование составило 98 человек.

Таблица 1

Возраст участников исследования в зависимости от групп зоровья
( среднее и стандартное отклонение)

| Показатель | Группы здоровья | | |
|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| Возраст | 21,8±4,2 | 21,0±4,5 | 23,3±6,5 |

Методика эксперимента

Для достижения поставленной цели был использован следующий диагностический инструментарий: методика ТОБОЛ; методика РеБОС.

Методика ТОБОЛ использовалась для изучения отношения к болезни. Выявление того или иного типа отношения позволило определить конструктивное и неконструктивное отношение участников исследования к своему здоровью.

Особенности анализа сенсорного потока фиксировались в рамках рефлексометрических измерений и позволили оценить способность человека неосознанно заметить некую закономерность в смене стимулов. Рефлексометрические измерения проводились и обрабатывались по методике РеБОС [1]. Исследование проводилось в трех сериях (тренировочной, простой и сложной сенсомоторных реакциях). Причем особенность подачи сенсорных потоков была такова, что во второй половине задания повторяли потоки сигналов первой. Испытуемым не сообщалось об этом, но в процессе выполнения задания они могли отразить указанный принцип.

В ходе анализа полученных результатов учитывались следующие показатели:

- пропуски стимула (при предъявлении стимула испытуемый не нажимает на клавишу «пробел»;
- ошибки (испытуемый нарушает инструкцию в сложной сенсомоторной реакции, нажимая на клавишу «пробел» в ходе демонстрации стимула, на которые не надо было реагировать).

Степень чувствительности к принципу появления сенсорных стимулов позволила нам определить наличие или отсутствие способности к перестройке модели поведения в зависимости от меняющихся условий. То есть неспособность заметить повторяемости потоков сигналов указывает на то, что человеку тяжело перестроить модель поведения, и он, как правило, действует в рамках выработанной ранее схемы и не корректирует её с учетом меняющихся условий.

Результаты исследования и их обсуждение.

В ходе диагностики типов отношения к болезни нами были получены следующие результаты.

Таблица 2

Оценка типов отношения к болезни
( среднее и стандартное отклонение)

| Показатель | Группы здоровья | | |
|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| Тип отношения согласно методики ТОБОЛ | 2,8±0,4 | 3,9±2,9* | 2,6±0,7 |

*- достоверно при $p \leq 0,05$ по Т-критерию Стьюдента

Анализ полученных в ходе диагностики отношения к болезни данных позволяет утверждать, что у испытуемых (всех групп здоровья), участвующих в исследовании, выявлен практически идентичный набор типов отношения к болезни. Причем диагностируемые типы носят неконструктивный характер. Это либо «активное отбрасывание мысли о болезни» при анозогнозическом типе, либо «уход от болезни в работу» при эргопатическом типе. То есть подавляющее большинство испытуемых, даже знающих о необходимости соблюдения правил

поведения, позволяющих им не страдать от симптомов болезни, не настроены на формирование здоровья и здоровьесбережение.

В связи с этим встает вопрос, насколько такое отношение является проявлением внешней ситуации (например, особенностями медицинского обслуживания), или какими-то личностными или физиологическими особенностями, которые не позволяют человеку видеть реальное состояние своего здоровья и применять более адаптивные модели поведения, перестраиваться в направлении сохранения здоровья.

В ходе рефлексометрических измерений были получены следующие результаты.

Таблица 3

Показатели простой сенсомоторной реакции в тренировочной серии (среднее и стандартное отклонение)

| Группы здоровья | Обучающая серия | | |
|---|---|---|---|
| | пропуски в первой части | пропуски во второй части | неслучайность нажатия |
| первая | 0,7±0,8 | 0,5±0,6 | 0,67±0,44 |
| вторая | 1,9±3,2* | 1,7±2,9* | 0,48±0,51 |
| третья | 3,2±3,7** | 2,9±4,3** | 0,40±0,50* |

*- достоверно при $p \leq 0,05$ по Т-критерию Стьюдента.

В обучающей, тренировочной серии меньше всего пропусков сделали студенты, имеющие первую группу здоровья, среди них больше и тех, кто отразил повтор первой части во второй части сенсорного потока предъявляемых сигналов. Испытуемые и второй, и третьей групп сделали значительно больше ошибок.

Таблица 4

Показатели простой и сложной сенсомоторной реакции студентов с разным уровнем здоровья (среднее и стандартное отклонение)

| Группы здоровья | Простая сенсомоторная реакция | | | Сложная сенсомоторная реакция | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | пропуски в 1-й части (число) | пропуски во 2-й части (число) | неслучай-ность нажатия мости | Пропуски в 1-й части (число) | пропуски во 2-й части (число) | неслучай-ность нажатия | ошибки в 1-й части (число) | ошибки во 2-й части (число) |
| первая | 0,2±0,4 | 1,0±1,1 | 0,47±0,51 | 2,3±2,1 | 0,9±0,9 | 0,60±0,51 | 7,3±2,8 | 5,8±1,9 |
| вторая | 1,1±1,3** | 1,4±2,2 | 0,65±0,49 | 3,2±3,3* | 3,6±1,4** | 0,61±0,50 | 7,0±2,8 | 4,8±3,0 |
| третья | 1,9±2,7** | 2,3±2,9** | 0,63±0,49 | 3,6±3,4* | 1,6±2,3 | 0,73±0,45* | 6,8±4,1 | 5,8±3,8 |

Примечание:*- отличия данных соответствующей группы от данных первой группы с уровнем значимости $p \leq 0,05$, **- $p \leq 0,01$ (критерий Вилкоксона).

Показав очень хорошие результаты работы в обучающей серии исследования, студенты, имеющие первую группу здоровья, во второй и третьей серии справились значительно хуже. Ими было допущено много больше как ошибок, так и пропусков. В отличие от них, испытуемые, имеющие третью группу, показав невысокие результаты в обучающей серии, со сложной дифференцировочной задачей справились лучше. На это указывает значительно меньшее количество пропусков и ошибок. Следует также отметить, что именно им удалось отразить наличие повтора структуры сенсорного потока во второй части.

Таким образом, можно заключить, что адаптация к хроническому заболеванию, с одной стороны, приводит к повышению чувствительности к сенсорному потоку. Можно предположить, что поступающему не только извне, но и подобному потоку информации, идущему от организма. С другой стороны, негативный опыт переживания симптомов хронической болезни ведет к повышению уровня эмоциональности и созданию системы защит. То есть люди осознают всю меру ответственности, которая лежит на них, в частности,

в отношении их здоровья, способны прогнозировать результаты своих действий, но пережитый негативный опыт «блокирует» потенциальное развитие конструктивных моделей поведения, направленных на здоровьесбережение. Можно предположить, что человек с описанными характеристиками направляет свою активность на те сферы жизни, в которых чувствует большую компетентность (например, в работу), что вполне сочетается с результатами, полученными в ходе диагностики типов отношения к болезни.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Вергунов Е.Г. Оценка психофизиологической стоимости креативности в междисциплинарных исследованиях / Е.Г. Вергунов, Е.И. Николаева // Вестник психофизиологии. – 2014.– № 1.– С. 74-82.
2. Рубинштейн С.Я. Методики экспериментальной патопсихологии / С.Я Рубинштейн. – М., 1970.

***М.А. Захарова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
Елец (Россия)

## ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ К ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье представлен опыт Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина по синхронизации федеральных государственных образовательных стандартов общего и высшего педагогического образования и авторский вариант представления содержания общепрофессиональных компетенций, обеспечивающих готовность будущего педагога к оцениванию личностных результатов образования с учетом их познавательного характера.

**Ключевые слова:** ФГОС, личностные результаты освоения образовательных программ, компетенции, синхронизация.

***M.A. Zakharova,***
Bunin Yelets State University,
Yelets (Russia)

## INFORMATIVE NATURE OF PERSONAL RESULTS OF EDUCATION: FROM GENERAL EDUCATION TO THE HIGHER SCHOOL

***Abstract.*** Experiment of the Bunin Yelets State University on synchronization of federal state educational standards of the general and higher pedagogical education and author's option of submission of the contents of the all-professional competences providing readiness of future teacher for estimation of personal results of education taking into account their informative character is presented in article.

***Keywords*:** FGOS, personal results of development of educational programs, competences, synchronization.

Представление в действующих ФГОС общего образования результатов освоения основной образовательной программы тремя составляющими: личностными, метапредметными и предметными возвращает нас от понимания учителя исключительно как предметника, учителя-транслятора знаний («посредника между учеником и учебником») к учителю-исследователю, готовому и способному провести ребёнка по пути познания, реализуя современные образовательные технологии, основанные на деятельностном подходе, к Пушкинскому пониманию педагога-наставника, учителя жизни, способного формировать и оценивать не только метапредметные и предметные, но и личностные результаты обучения. Данное обстоятельство и реализация образовательных программ в условиях стандартизации образования заставляют нас акцентировать внимание на необходимости синхронизации ФГОС общего и высшего педагогического образования.

Сотрудники лаборатории сравнительной педагогики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина в рамках выполнения заданий Минобрнауки РФ («Сравнительный анализ ФГОС общего образования и ФГОС высшего профессионального педагогического образования» – 2012 г., «Исследование профессиональных компетенций выпускников вузов и колледжей по педагогическим направлениям подготовки (специальностям) и их готовности к работе в условиях ФГОС общего образования» – 2013 г.) пришли к выводу, что ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование»

обладает значительным внутренним потенциалом с точки зрения подготовки учителя к работе по стандартам общего образования, а именно:

1. Реализацией идеи выстраивания индивидуального образовательного маршрута будущего учителя, заложенной в стандартах высшего образования, позволяющей приблизить качество подготовки учителя к требованиям современной школы. Принимая во внимание, что, при качественной базовой подготовке (благодаря наличию инварианта в содержании образования), индивидуализация подготовки позволит обеспечить готовность к реализации различных программ, составляющих структуру основной образовательной программы основной (или старшей) ступени обучения: духовно-нравственного и гражданского воспитания; обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; профориентации школьников и пр. [3].

2. Возможностью обеспечения ФГОС ВО теоретической составляющей подготовки учителя к работе по новым стандартам не только в содержании базовых предметов (курсах педагогики, психологии, методик преподавания), но и в содержании дисциплин вариативной части (в том числе и дисциплин по выбору студента).

3. Обязательной подготовкой при соответствующем содержательном наполнении и обоснованном выборе баз практик ФГОС высшего образования, который вступает в силу с 01 января 2019 г. Он содержит значительный потенциал и предоставляет существенный объем программы в решении проблемы практической подготовки будущих учителей к работе по школьным стандартам. Критерии выбора баз практик четко зафиксированы в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Содержательное наполнение практик – зона ответственности вузов.

Поскольку во ФГОС и общего, и высшего образования в основу положен компетентностно-деятельностный подход, он выступает основным принципом матрицы сравнения и синхронизации стандартов. Компетенции профессиональной деятельности учителя и предметные компетенции учащихся описываются с позиции следующих подходов: задачного, деятельностного и квалификационного, что представляет собой единую полипараметрическую структуру. Задачное описание компетенций определяется на основании выделения основных групп задач, которые особенно значимы для современного этапа модернизации образования. Деятельностное описание основано на видах деятельности педагога по реализации базовых задач. На уровне результатов образования компетенции описываются через квалификационные характеристики, среди которых выделяются когнитивная (знать) и функциональная (уметь, владеть).

Однако уже в стандартах ФГОС школьного образования второго поколения авторы ушли от понятия «компетентностный подход» в сторону универсальных учебных действий, тем самым обозначив в качестве основы деятельностно-компетентностный подход, что более чем правомерно, поскольку овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности. В данном контексте наряду с предметными компетенциями первостепенную роль начинают играть личностные результаты, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества, сформированность основ гражданской идентичности. В отличие от ФГОС общего образования ФГОС высшего образования методологически ориентированы в большей степени на компетентностную парадигму.

Оба подхода к определению результатов образования подчеркивают их познавательную составляющую, заключающуюся не только в овладении системой знаний, но и в формировании конкретных понятий, их понимании и оперировании ими.

Объектами синхронизации на самом деле должны выступать три стандарта: ФГОС общего образования, профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» и ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование». И если последние два стандарта уже коррелируют в новых ФГОС ВО 3++, то синхронизация первого и третьего – зона

деятельности вузов, реализующих образовательные программы по данному направлению, находится на уровне бакалавриата и магистратуры.

Синхронизация ФГОС ВО и профессионального стандарта позволяет распределить формируемые у будущего педагога компетенции по группам согласно трудовым функциям и действиям педагога, что уже учтено в новых ФГОС ВО, например, для общепрофессиональных компетенций выделено 8 категорий (групп).

Основное содержание синхронизации, на наш взгляд, затрагивает проблему содержательного наполнения формируемых компетенций. Согласно п. 3.7. ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование», организация самостоятельно устанавливает в программе бакалавриата индикаторы формирования компетенций.

В контексте темы нашего сегодняшнего диалога нам дается возможность представить вариант подобной общепрофессиональной компетенции ОПК-5 из категории «контроль и оценка формирования результатов образования». Формулировка данной компетенции следующая: «*Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении*». Индикаторы формирования данной компетенции должны коррелировать как раз с ФГОС общего образования следующим образом (таблица).

Таблица

| Структура компетенции | Индикаторы сформированности компетенции | Ссылка на пункты ФГОС [3] |
|---|---|---|
| *ИОПК 5.1. Знает* | 1. Требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы | пп. 6., 18.1.2. |
| | 2. Содержательное наполнение личностных, метапредметных и предметных результатов образования, в том числе результатов выполнения индивидуального проекта | пп. 7., 8., 9., 11. |
| | 3. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы в единстве ее составляющих | п. 18.1.3. |
| *ИОПК 5.2. Умеет* | 1. Применять методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития обучающихся в соответствии с программой воспитания и социализации обучающихся | п. 18.2.3. |
| | 2. Реализовывать педагогическое оценивание деятельности обучающихся в соответствии с требованиями Стандарта | п. 22. |
| | 3. Проводить коррекционно-развивающую работу в соответствии с программой коррекционной работы | п. 18.2.4. |
| *ИОПК 5.3. Владеет* | 1. Методикой и инструментарием оценки успешности освоения и применения обучающимися универсальных учебных действий | п. 18.2.1. |
| | 2. Общепедагогическими методами диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития обучающихся | п.18.2.3. |
| | 3. Действиями освоения и применения технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу | п. 18.2.4. |

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Джери Д. Большой толковый социологический словарь / Д. Джери, Дж. Джери: В 2 томах; Пер. с англ. Н.Н. Марчук. – М.: Вече, 1999. –Том 2. (П-Я). – 528 с.

2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – URL: http://fgos.ru/.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/.

***Е.В. Карасева,***
кандидат филологических наук, доцент,
Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина,
Елец (Россия)

# СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

***Аннотация.*** В статье рассматривается одна из важнейших задач в обучении иностранному языку в вузе – формирование у студентов умений применять полученные знания в реальной жизни. Методика коммуникативного системно-деятельностного подхода позволяет при помощи речевой деятельности решать реальные и воображаемые задачи. Действенным инструментом реализации системно-деятельностного подхода является активное использование современных образовательных технологий. Их применение в обучении активизирует познавательную деятельность студентов. На таких занятиях преобладают поисковая деятельность и проблемное обучение, применяются коммуникативные, игровые и интерактивные технологии. С помощью активных методов обучения растет мотивация студентов, динамичнее развиваются их когнитивные и исследовательские умения.

***Ключевые слова:*** иностранный язык, системно-деятельностный подход, образовательные технологии, активные методы обучения, игровые технологии, проблемное обучение, коммуникативные технологии.

***E.V. Karaseva,***
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
BUNIN YELETS STATE UNIVERSITY
Yelets (Russia)

# MODERN EDUCATION TECHNOLOGIES AS MEANS OF THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN LANGUAGE TEACHING IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

***Abstract.*** *The article considers one of the most important tasks* One of the most important aims in language teaching in a higher educational institution is forming the students' skill to use their knowledge in existing life. The method of communicative system-activity approach allows coping with real and imaginary tasks with the help of oral activity. The efficient tool of the implementation of the method of communicative system-activity approach is the use of modern education technologies which can activate the students' cognitive activity. The lessons are full of cognitive activity, communicative, role-play and interactive technologies. Active means of studying rise the students' motivation, develop their cognitive and research skills.

***Key words:*** foreign language, system-activity approach, education technologies, active means of studying, role-play technologies, problem-based learning, communicative technologies.

Стремительное развитие общества и системы образования в настоящее время требует от преподавания новых методик, ориентированных на формирование квалифицированной личности, готовой к принятию самостоятельных решений в постоянно меняющихся условиях. В работе «Сущности процесса обучения» профессор С.П. Баранов трактует обучение как ускоренное познание в индивидуальном развитии и обращает внимание на необходимость поиска рациональных средств организации и управления познавательной деятельностью обучаемого. Важнейшими задачами, по словам ученого, становятся формирование у обучаемых умений применять полученные знания в реальной действительности, подготовка человека к жизни в данном обществе [1]. В практике преподавания иностранных языков активно используется методика системно-деятельностного подхода, позволяющая посредством речевой деятельности решать реальные и воображаемые задачи. Важно отметить, что при изучении иностранного языка термин системно-деятельностный подход дополняется словом коммуникативный системно-деятельностный подход – это процесс изучения языка в процессе общения.

Одним из инструментов применения системно-деятельностного подхода при обучении иностранному языку в вузе является активное применение современных образовательных технологий. Использованию новых образовательных технологий, повышающих качество занятий, посвящены многие конференции, монографии, статьи лингвистов, методистов, психологов [2, 3, 5]. Показателями успешности применяемых современных технологий является их эффективность; экономичность (усвоение большего объема информации за

единицу времени); эргономичность (обучение в сотрудничестве, благоприятного эмоционального микроклимата, без переутомления); формирование положительной мотивации в освоении дисциплины, что предоставляет возможность обнаружить личностные качества обучаемых, воздействовать на зону ближайшего развития в обучении.

Для активизации познавательной деятельности в обучении многие педагоги на своих занятиях используют активные методы обучения. Строятся они преимущественно на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Активные методы обучения характеризуются высоким уровнем активности учащихся. Важно то, что каждый метод активным делает тот, кто его применяет. Иными словами, повышение эффективности занятий возможно только при условии преобладания на всех этапах учебного процесса творческой, поисковой деятельности студентов над исполнительской, репродуктивной.

Большое значение в освоении нового материала имеет и благоприятное эмоциональное состояние студента, положительно влияющее на его умственную и физическую работоспособность. Не секрет, что негативные эмоции сокращают работоспособность, позитивные – повышают производительность и продуктивность учебного процесса. Высокий эмоциональная активность аудитории и ее включенность в учебный процесс обеспечивает реализацию установки на раскрытие резервов личности студента.

Результативным приемом в обучении становится дискуссионный принцип подачи материала, когда преподаватель дает студентам задание, подразумевающее несколько путей решения. В ходе обсуждения проблемы студенты самостоятельно находят её разрешение, не исключается, а приветствуется множество вариантов решения поставленной задачи. Роль педагога заключается в модерации дискуссии, правильно направлять этот процесс. Важным является наличие психологического комфорта участвующих в дебатах студентов. Ведь настоящее общение происходит там, где каждый умеет и не боится высказывать свою точку зрения по обсуждаемым вопросам, аргументировать ее, возразить собеседнику. Наличие психологического дискомфорта на занятии приводит к парализации стимулов к учебно-познавательной деятельности. Главное значение отношений между педагогом и студентом – их взаимодействие, предполагающее совместный поиск решений, совместный анализ успехов и просчетов. В этом случае студент становится инициативным партнером.

Большой популярностью среди преподавателей пользуются педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся: игровые технологии, проблемное обучение, коммуникативные технологии.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Подготовка деловой игры начинается с разработки сценария. В его содержание входят: постановка учебной цели занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристик действующих лиц. Далее идет ввод в игру, ориентация участников и экспертов. Определяется алгоритм работы, формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбора ситуации. Выдаются дополнительные материалы, например, инструкции, правила.

Усвоение материала с помощью технологий проблемного обучения происходит в результате удовлетворения возникшей потребности в знаниях. Преподаватель обозначает проблему и предлагает студентам найти все возможные пути её решения. Вариантами проблемного обучения являются поисковые и исследовательские методы, при которых учащиеся ведут самостоятельный поиск и исследование проблем, творчески применяют и добывают знания. Иностранный язык – это особая дисциплина, обучение языку

осуществляется в процессе общения, поэтому нельзя забывать об основных принципах коммуникативного обучения, обозначенные Е.И. Пассовым в своих работах [4] .

Приведу пример занятия немецкого языка с использованием активных методов обучения. Описываемое занятие проводилось у студентов, обучающихся по направлениям «Дизайн» и «Туризм». Согласно рабочей программе, студенты в ходе обучения знакомятся со страной изучаемого языка, получают представление о её культуре и традициях. Не секрет, что информация, добытая самостоятельно, крепче сохраняется в памяти. Применяемая нетрадиционная форма занятия – виртуальная экскурсия, активизирует познавательную деятельность студентов. Поэтому виртуальная экскурсия по Государственным художественным собраниям Дрездена соответствует и программе и профилю обучения. Занятие проводится в кабинете иностранного языка, оснащённом средствами современных информационных технологий, в том числе выходом в Интернет. Студенты с помощью педагога учатся самостоятельно приобретать новые знания и умения с помощью информационных технологий (работа с иноязычными сайтами) и использовать их в практической деятельности. Работа в сети Интернет вызывает у студентов массу положительных эмоций, что также отражается на результативности занятия. Необходимо отметить, что в ходе виртуальной экскурсии преподавателем намечается необходимый минимум заданий, выполняемых студентами в ходе урока.

Те студенты, которые быстрее справляются с поставленными задачами, имеют возможность самостоятельно «прогуляться» по выставочным залам, познакомиться с информацией по любому интересующему экспонату; акцентировать своё внимание на том, что может пригодиться будущим дизайнерам и работникам сферы туризма в дальнейшей профессиональной деятельности. Здесь же реализуется и индивидуальный подход в обучении.

Исследователи отмечают, что студенты, обучающиеся в компьютерной среде, лучше структурируют информацию, легче оперируют крупными информационными блоками. При работе с компьютером активно развивается зрительная память и образное мышление. Отрицательными чертами компьютерного обучения является обеднение речи, уменьшение вербальных компонентов мышления. Психологи говорят также о преобладании клипового мышления. Поэтому следует чередовать поиск нужной информации в Интернете с последующим обсуждением поставленной преподавателем проблемы.

Знакомство с музейным комплексом в Дрездене происходит путем посещения официального сайта организации (http://www.skd.museum/de/startseite/index.html). Педагог руководит алгоритмом движения по сайту («по станциям»). Мультимедийная презентация обрамляет (подготавливает, направляет и подытоживает) работу студентов с немецкоязычным сайтом. В аудитории стоят компьютеры с выходом в Интернет. Компьютеры пронумерованы согласно станциям. Для каждого компьютера прилагается отдельная станция. Группы из 2-3 человек переходят от одного компьютера к другому (от одного музея к другому), выполняя задания (выписывают нужную информацию для последующей работы). Иностранный язык, в отличие от других учебных дисциплин, является одновременно и целью, и средством обучения. Поэтому технология коммуникативного обучения – обучения на основе общения, достаточно эффективна в этом случае. Продуктивны разного рода дискуссии, направленные на развитие коммуникативного умения как главной цели иноязычного обучения. К примеру, это может быть деловая или ролевая игра, построенная по примерному сценарию. Группа туристов прибывает на экскурсию в музеи Дрездена. Для этого в игровой форме необходимо будет купить билеты, разузнать о графиках работы каждого из музеев, выяснить специфику каждого музея. Студентам, выполняющих в игре функцию работников музея, следует предоставить достоверную информацию о музеях, уметь проводить экскурсии по залам, описывать различные экспонаты, используя профессиональную лексику.

Профессионально-ориентированные технологии обучения, применяемые на этом занятии, направлены на овладение студентами профессиональной и коммуникативной компетенции, активное и творческое участие в обсуждении изучаемого материала. В ходе занятия развиваются социокультурная компетенция (приобщение к культуре страны изучаемого языка), учебно-познавательная компетенция (развитие общих и специальных

учебных умений, универсальных способов деятельности). Совершенствуются профессиональные компетенции (осуществление профессиональной коммуникации на иностранном языке; использование современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач).

Студенты овладевают доступными способами самостоятельного изучения иностранных языков и иноязычных культур, в том числе с использованием новых информационных технологий. Развивается умение самостоятельно получать знания для осуществления бытовой и профессиональной коммуникации на иностранном языке; повышается учебная самостоятельность, способность к самообразованию посредством сети Интернет. Такие занятия в большей степени повышают мотивацию студентов, активно развиваются их когнитивные и исследовательские умения. Таким образом, использование современных образовательных технологий в рамках реализации системно-деятельностного подхода имеет важное позитивное значение для достижения целей обучения иностранному языку в вузе.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М., 1981. – 164 с.
2. Зарукина Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
3. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
4. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е.И. Пассов. – Мн.: Лексис, 2003. – 184 с.
5. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза / Е.А. Реутова. – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. – 58 с.

***И.А. Карпачева,***
директор института психологии и педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент,
г. Елец (Россия)

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.*** В статье актуализируется нормативно-правовая база, регламентирующая процесс обучения студентов по индивидуальной образовательной траектории посредством реализации индивидуального учебного плана; уточняются категории обучающихся, имеющих право на освоение образовательных программ в рамках ускоренного обучения, освещаются задачи, решаемые высшими учебными заведениями при разработке индивидуальных учебных планов с сокращенным сроком освоения образовательных программ; описывается опыт ЕГУ им. И.А. Бунина по реализации прав студентов на обучение по индивидуальным образовательным траекториям.

***Ключевые слова:*** индивидуализация обучения; индивидуальная образовательная траектория; индивидуальный учебный план.

***I.A. Karpacheva,***
director of the Institute of psychology and pedagogy,
candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Yelets (Russia)
*ikar1971@yandex.ru*

## INDIVIDUALIZATION OF TRAINING IN CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION

***Annotation.*** The article updates the legal framework governing the process of teaching students on an individual educational trajectory through the implementation of an individual curriculum; specifies the categories of students eligible for the development of educational programs in the framework of accelerated learning, highlights the tasks solved by higher education institutions in the development of individual curricula with a shortened period of development of educational programs; describes the experience of YSU. I. Bunin's realization of the rights of students to study individual educational trajectories.

***Keywords:*** individualization of training; individual educational trajectory; individual curriculum

Современное высшее образование сегодня не представляется без индивидуализации обучения. Переход на федеральные государственные образовательные стандарты, утверждение и внедрение нормативно-правовых документов, регламентирующих образовательный процесс в высших учебных заведениях, актуализируют задачу

индивидуализации процесса обучения, выводят ее на новый уровень решения – на уровень проектирования индивидуальных образовательных технологий. Право на обучение по индивидуальной образовательной технологии закреплено в статье 34 Закона «Об образовании в РФ»: обучающимся предоставлено право «на обучение по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренное обучение в пределах осваиваемой образовательной программы в порядке, установленном локальными нормативными актами…; на совмещение получения образования с работой без ущерба для освоения образовательной программы, выполнения индивидуального учебного плана» [1].

Остановимся на особенностях разработки индивидуальных учебных планов ускоренного обучения. «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [2] определяет, что право на обучение по индивидуальному плану в рамках ускоренного обучения имеют лица, уже получившие высшее или среднее профессиональное образование, лица, ранее обучавшиеся по программам высшего образования (частично их освоившие), и лица, «демонстрирующие уровень развития, позволяющий освоить образовательную программу в более короткий срок по сравнению со сроком получения высшего образования, установленным организацией в соответствии с образовательным стандартом» [2]. Порядок перевода обучающегося на индивидуальный учебный план устанавливается локальным актом организации, что ставит перед вузами задачи четко дифференцировать категории студентов, имеющих право на ускоренное обучение, разрабатывать процедуру перевода на индивидуальный план и технологию его реализации.

«Рекомендации Минобрнауки РФ по организации в образовательных организациях высшего образования обучения по индивидуальным учебным планам обучающихся, имеющих высокий уровень подготовки к освоению образовательной программы высшего образования – программы бакалавриата, программы специалитета и программы магистратуры» [4], конкретизируют перечень лиц, которых можно отнести к категории «имеющих выдающиеся способности». Данный документ рекомендует устанавливать наличие выдающихся способностей по следующим показателям: 1) по результатам промежуточной аттестации обучающихся; 2) по результатам олимпиад (всероссийских); 3) по результатам олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий (далее – конкурсы), направленных на выявление и развитие у обучающихся интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской) деятельности, творческой деятельности, физкультурно-спортивной деятельности, на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений и проводимых в соответствии с частью 2 статьи 77 Федерального закона об образовании» [4]; 4) по результатам ЕГЭ и иным результатам освоения образовательных программ предшествующего уровня образования [4]. При этом уточняется, что при наличии выдающихся способностей, устанавливаемых в соответствии с пунктом 1, переход на ускоренное обучение может осуществляться не ранее первой сессии, в остальных из вышеуказанных случаев – на любом этапе освоение образовательной программы.

В настоящее время порядка шестидесяти студентов института психологии и педагогики ЕГУ им. И.А. Бунина обучаются по индивидуальному учебному плану. Согласно локальному акту университета [5], под освоением образовательной программы высшего образования в рамках ускоренного обучения понимается «обучение по образовательной программе, имеющей сокращенный срок ее освоения по сравнению с нормативным сроком обучения, установленным федеральным государственным образовательным стандартом. При ускоренном обучении сокращение срока получения… высшего образования по образовательной программе реализуется путем зачета результатов обучения по отдельным дисциплинам (модулям) и (или) отдельным практикам, освоенным (пройденным) обучающимся при получении среднего профессионального образования и (или) высшего

образования, а также дополнительного образования (при наличии), и (или) путем повышения темпа освоения образовательной программ» [5, с. 4]. Преимущественно, это обучающиеся, имеющие высшее или среднее профессиональное образование (по профилю подготовки).

Переход на индивидуальный график в рамках ускоренного обучения осуществляется приказом ректора на основе решения Ученого совета, в который подается заявление обучающегося и документы (копии), подтверждающие право на ускоренное обучение (копия документа о предыдущем образовании/, справка об обучении (периоде обучения)/копия зачетной книжки и пр.).

С целью реализации ускоренной программы разрабатываются и выполняются индивидуальные учебные планы, которые в каждом конкретном случае обеспечивают законодательное право «на освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося» [1]. Индивидуальный учебный план разрабатывается дирекцией института на основе действующей основной образовательной программы (действующего учебного плана для полного срока обучения). Наименование дисциплин, их группировка по блокам идентичны учебным планам полного срока обучения, разработанным для данного направления подготовки, но отличаются большей долей самостоятельной работы студента. Предусматривается наличие практик.

Срок освоения образовательных программ высшего образования сокращается за счет перезачета и (или) преаттестации ранее изученных дисциплин, а также увеличения темпа и объема освоения материала (не более 75 зачетных единиц в год (по ФГОС ВО 3+), не более 80 зачетных единиц в год (по ФГОС ВО 3++). Под перезачетом понимается механический перенос в документы результатов освоения программы высшего образования дисциплины (раздела) или практики с отчетностью; переаттестация предполагает оценку в баллах или зачет знаний по ранее изученной дисциплине или практике (преимущественно проводится в форме собеседования). Возможность перезачета и переаттестации дисциплин устанавливается аттестационной комиссией и оформляется в виде листа согласования и протокола, в котором фиксируются дисциплины и практики, их объем и форма отчетности, а также решение комиссии о перезачете или переаттестации.

При реализации индивидуального учебного плана дирекцией института разрабатываются индивидуальные расписания занятий и зачетно-экзаменационных сессий, в том числе для студентов заочной и очно-заочной форм обучения, для которых важно сохранить пределы, установленные действующим законодательством для ежегодных отпусков.

В настоящее время перечень лиц, имеющих право на обучение по индивидуальному учебному плану, достаточно широк. Помимо вышеуказанных к ним можно отнести обучающихся, переведенных внутри организации с одного направления подготовки на другое, принявших решение изменить форму обучения без смены направления подготовки (с очной на заочную/очно-заочную или наоборот); ранее отчисленных обучающихся, восстановленных в организацию для завершения обучения; спортсменов, участвующих в длительных учебно-тренировочных сборах и соревнованиях; студентов, совмещающих обучение с трудовой деятельностью; обучающихся, которые по состоянию здоровья длительное время не могут посещать занятия; студентов, относящихся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья; обучающихся, длительное время находящихся в академическом отпуске (к моменту его выхода в вузе уже не реализуется соответствующая образовательная программа или реализуемый учебный план существенно отличается) и др. Следовательно, обеспечение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся на основе индивидуальных учебных планов становится текущей задачей, решаемой вузами.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) "Об образовании в РФ" [Электронный ресурс]. – URL: https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/ (Дата обращения 14.09.2018).

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [Электронный ресурс] //

Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. – URL: https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0% BA%D1%83% D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%8 2%D1%8B/10620 (Дата обращения 14.09.2018).
3. Положение об освоении образовательных программ среднего профессионального и высшего образования по индивидуальному учебному плану в рамках ускоренного обучения в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» [Электронный ресурс] // Официальный сайт ЕГУ им. И.А. Бунина. – URL: http://elsu.ru/sveden/document (Дата обращения 14.09.2018).
4. Рекомендации по организации в образовательных организациях высшего образования обучения по индивидуальным учебным планам обучающихся, имеющих высокий уровень подготовки к освоению образовательной программы высшего образования – программы бакалавриата, программы специалитета и программы магистратуры [Электронный ресурс] // Письмо Минобрнауки РФ от 9.07.2018 № 05-7709. – URL: http://ppt.ru/docs/pismo/minobrnauki/n-05-7709-202005 (Дата обращения 14.09.2018).

***А.А. Лен,***
кандидат педагогических наук, доцент,
ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
Воронеж (Россия),
***О.И. Торкунова,***
кандидат психологических наук,
ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
Воронеж (Россия),
***Л.В. Филоненко,***
кандидат педагогических наук,
ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
Воронеж (Россия)

# ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ У КУРСАНТОВ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

***Аннотация.*** В статье дана сущностная характеристика понятию «ответственное отношение курсанта военного вуза к будущей профессиональной деятельности». Рассматривается профессиональная направленность как результат профессионального самоопределения личности военнослужащего, итогом которого становится положительное или негативное отношение к профессии офицера. Раскрываются основные факторы и условия формирования ценностного, информационно-познавательного и поведенческого блоков ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности у курсантов военного вуза. Описание факторов и условий воспитания ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности у курсантов военных вузов сопровождается осмыслением концепции «гуманизации» современного военного образования. Дан краткий анализ актуальности процесса воспитания ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности у курсантов военных вузов. Осуществлена попытка изучения возможностей гуманитарных дисциплин в организации особой воспитательной среды для его эффективности.

***Ключевые слова***: высшее военное образование, гуманизация военного образования, воспитание, профессиональная деятельность, воспитание ответственного отношения к профессиональной деятельности, компоненты, факторы и условия воспитания ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности.

***A.A. Len,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Military Air Force Education and Research Center «The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy», Voronezh (Russia),
***O.I. Torkunova,***
Candidate of Psychological Sciences,
***L.V. Filonenko,***
Candidate of Pedagogic Sciences,
Military Air Force Education and Research Center «The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy»,
Voronezh (Russia)

# MPROVING THE EFFECTIVENESS OF THE EDUCATION OF THE STUDENTS A RESPONSIBLE ATTITUDE TO FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY THROUGH THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE DISCIPLINE «PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY AND EDUCATIONAL WORK IN THE ARMED FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION»

***Abstract.*** The article gives an essential characteristic of the concept of "responsible attitude of the cadet of the military University to the future professional activity". The professional orientation is considered as a result of professional self-determination of the soldier's personality, the result of which is a positive or negative attitude to the profession of an officer. The main factors and conditions of formation of value, information, cognitive and behavioral blocks of responsible attitude to the future professional activity of military University cadets are revealed. The description of factors and conditions of education of responsible attitude to future professional activity at cadets of military higher education institutions is accompanied by understanding of the concept of "humanization" of modern military education. A brief analysis of the relevance of the process of education of responsible attitude to the future professional activity of cadets of military universities. An attempt is made to study the possibilities of humanitarian disciplines in the organization of a special educational environment for its effectiveness.

***Keywords:*** higher military education, humanization of military education, education, professional activity, education of responsible attitude to professional activity, components, factors and conditions of education of responsible attitude to future professional activity.

Одна из первоочередных задач для российского образования и науки заключается в поиске и апробации новых систем в дополнение к уже действующим педагогическим системам, технологиям и методикам, обеспечивающим качественную подготовку специалистов. Современное общество с его ориентацией на потребление материальных благ породило человека интеллектуально развитого и технически образованного, который заботится о своем физическом и материальном состоянии и комфорте, забывая о духовном здоровье. Последствия этих негативных явлений проявляются в системе социальных межличностных отношений, что является показателем духовной ограниченности современного молодого поколения, зачастую лишенного чувства ответственности и долга перед окружающим миром. В связи с этим в современных условиях актуализируется проблема поиска перспективных направлений организации образовательного процесса, способствующих укреплению духовно-нравственных ценностей у будущих представителей офицерского корпуса. Таким образом, воспитание ответственного отношения к профессиональной деятельности в годы учёбы в военном вузе становится одной из значимых задач системы отечественного военного образования.

В.Н. Горяйнов полагает, что *ответственное отношение курсанта военного вуза к будущей профессиональной деятельности* – это интегративное нравственное и профессионально значимое свойство личности, представляющее собой совокупность ценностного, информационно-познавательного и поведенческого компонентов, возникающее как результат ответственной зависимости, проявляющееся в готовности к добровольному морально обоснованному выбору социально целесообразной, компетентной, самостоятельной и инициативной деятельности военного профессионала, направленной на защиту Отечества и собственную морализацию [1:54].

Рассмотрим основные, на наш взгляд, факторы и условия формирования ценностного, информационно-познавательного и поведенческого блоков ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности у курсантов военного вуза.

Важным фактором формирования компонентов ответственного отношения к профессиональной деятельности у обучающихся является мотивация, рассматриваемая в отечественной психологии как динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность, устойчивость (В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон).

В.В. Арнаутов, Н.В. Бордовская мотивы, связанные с выбором профессии, условно разделили две группы: внешние (положительные и отрицательные) и внутренние. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека. Общественная и личная значимость профессии, удовлетворение, которое приносит работа, благодаря её творческому характеру,

возможность общения, руководства другими людьми, благосклонность начальства, материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива – это положительные внешние мотивы. К отрицательным внешним мотивам относятся: воздействие на личность путем давления, угроз, наказания, критики и другие действия негативного характера.

Наиболее эффективной с точки зрения удовлетворенности трудом и его результатом является преобладание внутренних мотивов в совокупности с положительной внешней мотивацией. Н.В. Бордовская считает, что существуют осознанные и неосознанные мотивы. Осознанные выражаются в умении обучающихся рассказать о том, для чего они учатся, какие причины побуждают их к действию, выстроить побуждения по степени значимости. Неосознанные мотивы лишь ощущаются, существуют в смутных, не контролируемых сознанием влечениях, которые, тем не менее, могут быть очень сильными. Поэтому воспитание ответственного отношения к профессиональной деятельности будет успешным при условии преобладания у курсантов осознанного, внутреннего мотива ее выбора.

Более широким является понятие «мотивационной сферы», которое, по мнению Л.С. Выготского, включает аффективную и волевую сферу личности. М.И. Божович мотивационную сферу понимает как стержень личности, к которому стремятся и ее свойства, такие как: ценностные ориентации, социальные ожидания, установки, различные виды мотивов и другие социально-психологические характеристики.

Мотивация как сложное явление, объединяющее мотивы, качества личности, установки, включает в качестве еще одного компонента направленность личности.

Н.И. Конюхов, В.Н. Селезнев, В.В. Сысоев рассматривают профессиональную направленность составной частью общей направленности личности, которая как интегративное явление, с учетом доминирующих установок включает: личную направленность (стремления действовать ради собственного престижа, собственного благополучия, и т. д.); общественную (стремления действовать в интересах коллектива и общества); деловую (доминируют стремления личности к различным видам деятельности, в том числе и профессиональной) [3].

Рассматривать профессиональную направленность необходимо и как результат профессионального самоопределения личности воина, итогом которого может стать положительное или негативное отношение к профессии офицера. Таким образом, профессиональная направленность характеризуется следующими параметрами: мотивы выбора профессии и удовлетворенность этим выбором; наличие устойчивого интереса к профессии; самооценка своего соответствия требованиям профессии; реалистичность представлений о профессии; отношение личности к своей профессии и своим возможностям. Военно-профессиональная направленность занимает важное место в структуре личности воина.

М.И. Дьяченко под направленностью личности воина понимает личную целеустремленность человека, определяющую линию его поведения в жизни, в деятельности, в отношениях с другими людьми. О направленности можно судить по тому, к чему стремится воин, какие позиции в жизни защищает, во имя чего совершенствует политические и военные знания, к чему равнодушен или безразличен, как любит Родину и ненавидит ее врагов [2].

Главная цель любого педагога, начиная от воспитателя дошкольной образовательной организации до преподавателя университета, – развивать умственный потенциал и способствовать развитию познавательной активности воспитанников, зажечь искру познания, побудить личность к перманентной активности в творении добра, стремлении к прогрессу и служению людям и Родине.

Какими путями и методами готовить такую личность? Анализ теории и практики преподавания в вузах показывает, что у многих молодых людей преобладает формальное, обезличенное отношение к предметам, что значительно затрудняет процесс освоения и применения ими знаний в практической деятельности. Согласно психологическим исследованиям, знание становится действенным в случае, если оно приобретает для человека статус ценности. Только являясь ценностью и средством профессионального труда, знание превращается в «живое» знание, выступает подлинным «органом индивидуальности»

специалиста и, в свою очередь, определяет его отношение к собственной деятельности и профессиональной действительности в целом. Поэтому мотивация, ценностно-смысловое отношение будущего офицера к получаемым знаниям будут являться важными факторами формирования компонентов ответственного отношения к профессиональной деятельности у курсантов военного вуза.

Образование – это важнейший ресурс развития современного общества. Ставшая крылатой фраза Бисмарка о том, что франко-прусскую войну выиграл учитель, точно зафиксировала преобразовательную роль педагогики во всех сферах человеческой деятельности. Педагогическая наука универсальна по своей сути и практической направленности. Всех специалистов-носителей знаний по различным областям науки в вузе объединяет образовательная деятельность, а учебно-воспитательный процесс невозможно качественно осуществлять без знаний педагогики: её законов, закономерностей, принципов, технологий, методов, средств и педагогических приемов. Необходимо заметить, что говорить сегодня о педагогике в «чистом» виде невозможно, она всецело опирается на достижения психологии. Применительно к выпускникам военной академии это означает, что в своей деятельности они будут встречаться с педагогикой как составной частью деятельности профессионального военного. Вышесказанное об универсальности педагогической науки является преамбулой к теме о «гуманизации» современного военного образования. Поэтому необходимым условием формирования мотивации как фактора воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности будет являться гуманизация военного образования, которая представляет собой разворот всех составляющих процесса подготовки будущих офицеров непосредственно к личности.

А.С. Попов, Л.И. Холина указывают, что гуманизации современного российского высшего военного образования позволит сформировать целостную личность будущего офицера, которая сможет сконцентрировать в себе самые позитивные черты человека [5]. Соглашаясь с данной точкой зрения, мы считаем, что важную роль в реализации концепции «гуманизации» образовательного процесса высшей военной школы играет гуманитарная составляющая, неотъемлемой частью которой является учебная дисциплина «Психология, педагогика и воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации». Военный педагог, который осмысливает и осознает необходимость гуманизации современной армейской действительности, прежде всего, должен преобразовывать ее на гуманистической основе. Это означает, что с реализацией целей и задач, которые стоят перед военнослужащим, он должен не только формировать нормативно-правовые модели поведения и профессиональной деятельности, умения решать служебно-боевые задачи, передавать своим подчиненным не только армейский, но и нравственный опыт, опыт взаимоотношений между людьми основанных на гуманных ценностях.

Повышению эффективности процесса воспитания у курсантов ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности способствует реализация педагогического потенциала учебной дисциплины «Психология, педагогика и воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации» в процессе её преподавания. Полнота и глубина реализации воспитательных возможностей в процессе преподавания и изучения дисциплины обеспечиваются: преднамеренным выбором содержания, являющегося по своему характеру преимущественно мировоззренческим; логически стройным, последовательным, глубоким и аргументированным, с раскрытием основных идей и положений науки, ее связи с практикой. А использование фактов из области, непосредственно связанной с настоящей или будущей профессиональной деятельностью офицера, практические примеры из жизни войск формируют у курсантов психологическую подготовку к жизни, профессиональной деятельности, побуждают их к самосовершенствованию, развивают положительное отношение к профессии. Формирование у будущих офицеров ценностных ориентаций и научного мировоззрения в процессе обучения в военном вузе также помогает их творческому развитию.

Смещению акцентов в сторону гуманизации современного военного образования будет способствовать отказ от устаревших субъект-объектных отношений и поворот на субъект-субъектные и организация новой системы подготовки будущих офицеров. Преподаватели

зачастую испытывают затруднения в организации субъект-субъектного взаимодействия с обучающимися, в эффективных коммуникациях, что очень важно в реализации интерактивного подхода, требуемого современными Федеральными государственными образовательными стандартами. Понимание значимости овладения будущими офицерами основами психологии и педагогики побуждает преподавателей кафедры морально-психологического обеспечения (боевых действий авиации) ВУНЦ ВВС «ВВА им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» с большим интересом изучать педагогические технологии, приемы и средства, позволяющие более эффективно строить процесс формирования психолого-педагогических знаний у курсантов. Если вспомнить, что педагогическая деятельность приравнена к актерскому труду, то современный преподаватель вуза должен быть компетентным, в том числе, в области нетрадиционных педагогических технологий.

Организуя семинарские и практические занятия по дисциплине «Психология, педагогика и воспитательная работа в Вооруженных силах Российской Федерации» преподаватель выступает в роли ведущего интеллектуальных педагогических игр «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг» и т. д. Педагогическая игра является важным средством побуждения, стимулирования к учебной деятельности, индивидуализации процесса обучения. Наш опыт показывает, что соревновательность в работе, возможность посовещаться – все эти игровые элементы повышают познавательную активность курсантов, формируют интерес к учебной дисциплине и будущей профессиональной деятельности. Использование педагогических игр требует от преподавателя постановки четких и ясных не только образовательных, но и игровых задач, что способствует снижению нагрузки и служит профилактикой стресса, формированию интереса к учебной дисциплине и положительного отношения к выбранной профессии. На занятиях с нетрадиционных педагогических технологий задействован каждый курсант, поэтому исчезает еще одна проблема – проблема учебной дисциплины.

Сказанное позволяет утверждать, что условиями формирования мотивации как фактора воспитания ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности у курсантов военных вузов являются: использование потенциала гуманитарных дисциплин в процессе реализации концепции «гуманизации» военного образования; применение образовательных технологий, способствующих повышению познавательной активности, формированию ценностных ориентаций, жизненной позиции в ходе усвоения учебной дисциплины «Психология, педагогика и воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации». Главный редактор журнала «Наследник», выпускник МИФИ, протоиерей М. Первозванский считает, что есть врачи, учителя, военные и священники, представители которых испытывают чувство и состояние полной внутренней удовлетворенности, потому что их профессиональная деятельность связана со служением [4:47]. Поэтому, решая задачи воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности у курсантов военного вуза, мы одновременно способствуем их просвещению и формированию у будущих офицеров таких духовно-нравственных качеств, которые соответствуют русской ментальности и напрямую связаны с возрождением России, национальной идеей которой президентом страны объявлен патриотизм.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Горяйнов В.Н. Воспитание у курсантов военного вуза ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности как педагогическая проблема / В.Н. Горяйнов // Известия УрГУ. – 2007. – № 52. – С. 51 – 57.
2. Дьяченко М.И. Основы психологии / М.И. Дьяченко, Н.Ф. Феденко. – М., 1967. – С. 424.
3. Конюхов Н.И. Профессиональная направленность личности: теоретические подходы к изучению / Н.И. Конюхов, В.Н. Селезнев, В.В. Сысоев // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2012. – № 2. – С. 136-143.
4. Первозванский М. Нелюбимая работа: крест или вызов? / М. Первозванский // Православный журнал «Фома». – 2011. – № 5(97). – С. 45-48.
5. Попов А.С. Особенности гуманизации современного российского высшего военного образования / А.С. Попов, Л.И. Холина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 8. – С. 67-69.

***О.Б. Мазкина,***
кандидат педагогических наук, преподаватель,
Воронежский государственный университет,
Воронеж (Россия)

# СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ

***Аннотация:*** данная статья посвящена рассмотрению юношеского (студенческого) возраста и выявлению таких социально-психологических особенностей личности студента как смысложизненные ориентации и Я-профессиональное, которые оказывают наибольшее влияние на формирование нравственной позиции.

***Ключевые слова:*** формирование нравственной позиции, социально-психологические особенности, смысложизненные ориентации, Я-профессиональное, профессиональное самоопределение.

***O.B. Mazkina,***
Candidate of Pedagogic Sciences, lecturer,
Voronezh State University,
Voronezh (Russia)

# SOCIO-PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF STUDENTS AND THEIR INFLUENCE ON THE FORMATION OF MORAL POSITIONS

***Annotation:*** this article is devoted to the consideration of youth (student) age and the identification of such socio-psychological characteristics of the student's personality as: life orientation and I-professional, which have the greatest impact on the formation of moral position.

***Key words***: formation of moral position, socio-psychological characteristics, life orientations, I-professional, professional self-determination.

Формирование нравственной позиции студентов в современных условиях является важным процессом в становлении их профессионального и личностного развития, поскольку она способна обеспечить такие формы нравственного поведения студентов как отношение к Другому, ориентация на Другого; отношение к своей будущей профессии как социально значимой, предполагающей постоянный профессиональный и личностный рост, отношение к себе как самостоятельной, свободной и справедливой личности; отношение к саморазвитию как условию нравственного совершенствования и роста. Все это обусловливает актуальность данной проблемы.

Для определения влияния социально-психологических особенностей студентов на формирование нравственной позиции, прежде всего, необходимо понять, в чем же состоят социально-психологические особенности данного возраста.

Заметим, что в нашем исследовании мы рассматриваем студенческий возраст, который однозначно входит в юношеский период, в котором физическое созревание подходит к концу и происходят не только существенные морфофункциональные изменения, но и изменения социального плана. Это связано в первую очередь с расширением диапазона ролей, которые несут с собой соответствующую меру самостоятельности и ответственности. Этот период связан с выбором дальнейшего жизненного пути и профессии, он характеризуется большей степенью самостоятельности личности.

Следует отметить, что сравнительно недавно (в 1960-х годах прошлого столетия) при исследовании психофизиологических функций взрослых людей ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории было выделено студенчество.

Согласно Б.Г. Ананьеву, студенчество – это «переходная фаза от созревания к зрелости», оно определяется возрастным периодом от 18 до 25 лет. Он считает, что на основе социально-психологического подхода происходит выделение студенчества внутри эпохи зрелости – взрослости.

И.А. Зимняя рассматривает студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования. Она выделяет основные характеристики студенческого возраста, которые отличают его от других возрастных периодов – это высокий образовательный уровень,

высокая познавательная мотивация, наивысшая социальная активность и достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом» [3, с. 105].

Для любого человека в определенном возрасте, в том числе и студента, характерны следующие особенности развития личности, характеризующиеся следующими сторонами:

1) биологической (включающей тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение и т.д.);

2) психологической (представляющей психологические процессы, состояния и свойства личности в своей совокупности);

3) социальной (состоящей из воплощения общественных отношений, качеств, порождаемых принадлежностью студентов к определённым социальным группам, национальностям).

Изучая эти стороны личности студента, преподаватель получает возможность раскрыть его качества и возможности, возрастные и личностные особенности. Нужно отметить, что для студента как человека определенного возраста характерно наивысшее проявление скорости оперативной памяти, переключение внимания и решений, связанных с вербально-логическими задачами. Для этого возраста также характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Следовательно, этому возрасту характерны достижения, связанные с наивысшими, «пиковыми» результатами, базирующимися на всех предшествующих процессах биологического, психологического социального развития.

В работах Б.Г. Ананьева, И.С. Кона, В.Т. Лисовского отмечено, что усиление сознательных мотивов поведения является характерной чертой нравственного развития студентов. Это связано в первую очередь с укреплением нравственных качеств – целеустремленности, решительности, настойчивости, самостоятельности, инициативы, умением владеть собой, повышенным интересом к нравственным проблемам.

В.Т. Лисовский, под руководством которого в 90-х годах прошлого столетия проводились исследования, связанные с изучением студенчества как социальной группы, пришел к выводу, что студенчество – это объединение молодых людей, занимающихся одним видом деятельности – учением, направленным на специальное образование, имеющих единые цели и мотивы, примерно одного возраста (18-25 лет), с единым образовательным уровнем, период существования которых ограничен временем (в среднем 4 – 6 лет).

К отличительным чертам студенчества он отнес:

- характер труда, связанный с систематическим усвоением новых знаний и овладением ими, новых действий и новых способов учебной деятельности, а также с самостоятельным «добыванием» этих знаний;

- социальные роли и принадлежность к большой социальной группе (молодежи).

Он считает, что для студенчества как специфической социальной группы характерны особые условия жизни, труда и быта; социальное поведение и система ценностных ориентаций. Их основными отличительными чертами являются стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям, активное взаимодействие с различными социальными образованиями, поиск смысла жизни и социальный престиж [4].

Необходимо отметить, что в научной литературе представлены и проанализированы такие понятия как «социально-психологическая характеристика личности», «социально-психологическая характеристика группы», «социально-психологическая характеристика коллектива» (Б.Г. Ананьев и др.). Достаточно часто в работах ученых встречается понятие «социально-психологические особенности личности» и выявляется его взаимосвязь с различными компонентами, но четкого их определения, а также классификации этих особенностей в литературе не представлено.

Анализ психологических особенностей юношеского возраста и его сущностных характеристик позволил нам теоретически выявить социально-психологические особенности личности в юношеском возрасте, которые влияют на формирование нравственной позиции. На наш взгляд, к ним относятся ***смысложизненные ориентации*** и ***Я-профессиональное,*** которые, являясь одними из социально-психологических особенностей личности, оказывают ключевое воздействие на формирование нравственной позиции студентов.

***Я-профессиональное.*** Л.И. Божович писала: «Выбор профессии упорядочивает и приводит в систему соподчинения все его разнообразные мотивационные тенденции, идущие как от его непосредственных интересов, так и от других многообразных мотивов, порождаемых ситуацию выбора» [1, с. 96].

Современная образовательная парадигма характеризуется повышенным вниманием к личности будущего специалиста, связанной со становлением его как профессионала, обладающего профессионально-нравственной позицией. Находясь на пороге вступления в самостоятельную трудовую жизнь, студенты вуза для себя уже решили фундаментальные задачи профессионального самоопределения. Это позволило им занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, понять себя и свои возможности наряду с определением своего места и назначения в жизни.

Проблемы профессионального самоопределения давно изучаются отечественными педагогами и психологами.

Профессиональное самоопределение – профессионально-ориентированные отношения личности, основанные на ее интересе, способностях и задатках, жизненных смыслах, уровне притязания и установках, а также требованиях общества (В.С. Красник).

В процессе профессионального самоопределения образуются смыслы и профессионально-личностные качества – социально-профессиональная компетентность. Студент, самоопределяясь в отношении социкультурных норм, занимает конкретную профессиональную позицию.

Процесс профессионального самоопределения студента, выбравшего профессию, включает в себя:

- принятие профессиональных требований – собственные профессиональные возможности и профессиональные ценности должны согласовываться с собственными потребностями, интересами и уровнем притязаний – на этой основе вырабатывается профессиональная перспектива, построение планов, определение стратегий, путей и способов их реализации, формирование индивидуального стиля деятельности;

- формирование профессиональной идентичности и понимание своей роли и своего места в системе внутригрупповых связей и коллективного взаимодействия, что достигается посредством определенности в самоотношении, ясности профессионального Я-образа, согласованности различных его компонентов, коррекции самооценки, идеального образа профессионала.

Знание студентом своих слабых и сильных сторон относительно выбранной профессии, степень осведомленности в различных ее аспектах определяется уровнем развития профессионального сознания и самосознания личности и непосредственно связаны с эффективностью этой деятельности. Слабое знание указанных аспектов, а также их противоречивость, неустойчивость повышают проблемность ситуации для студента [5].

Развитие профессионального самосознания личности студента в большой степени связано с развитием его личности в целом. Студент, имея возможность оценивать свое соответствие выбранным идеалам, осознавать уникальность своих возможностей, соотносить эти возможности с реальными условиями их реализации, тем самым реализует представления о себе в процессе общения и включения себя в ту или иную деятельность. Процесс профессионального самоопределения заключается в развитии самосознания, формировании системы ценностных ориентации, моделировании своего будущего и построении эталонов в виде идеального образа профессионала.

Личностное самоопределение студента происходит на основе освоения общественно

выработанных представлений об идеалах, нормах поведения и деятельности. В настоящее время социальная ориентация во многом определяет профессиональное самосознание студента, его профессиональное самоопределение и профессиональный выбор.

Специфические моменты самосознания, формирование Я-концепции, включающей образ «Я-профессиональное», зависят от степени согласованности идеального и реального «образа-Я» и идеального и реального образа профессии. Соотношение «Я-реального» и «Я-идеального» определяет требование к себе. Потребность в удовлетворении собственного «Я» (самоуважении, собственной значимости и компетентности) должна реализоваться в самоутверждении и самовыражении студента, в его стремлении проявить себя.

Выбор профессии предполагает определенный уровень развития профессионального самосознания, включающего образ будущей профессии, реального и идеального «Я». Выбор профессионального пути мотивирует постановку тех или иных профессиональных и жизненных целей. Здесь основное значение придается социально-профессиональной позиции студента, главными составляющими которой являются смыслообразующие мотивы, ценностные ориентации и смысловые установки. Образ профессии как когнитивно-эмоциональное образование служит мотивирующим фактором оценки себя. Таким образом, самооценка выступает внутренним побудителем сопоставления прошлого (знаний и опыта), настоящего (переживаний «Я») и будущего (цели).

Образ будущей профессии достаточно сложное образование, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты. Соответствие эмоционально-оценочных компонентов содержательным компонентам профессии делает выбор обоснованным и реальным. Для обоснованности профессионального выбора необходимо также, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям студента. В противном случае в его самосознании может накапливаться отрицательный жизненный опыт, формироваться своеобразные способы решения встающих перед ним задач – уход от проблем, их игнорирование и т.д. Возникает проблема социального и профессионального идеала, связанная с усвоением и построением знаково-символических форм (понятий и образов) и с оценкой предметно-практической деятельности студента (процесса и результата деятельности).

Личностный смысл профессионального идеала обусловлен социальной позицией студента, и его главными составляющими являются смыслообразующие мотивы, ценностные ориентации, смысловые установки.

Выбор профессионального пути связан с выбором реальных жизненных ценностей, которые и определяют реальную профессиональную мотивацию. Ценности осуществляют связь между когнитивными и эмоциональными составляющими профессионального самосознания через внутреннюю мотивацию. Образ профессии, как когнитивное эмоциональное образование, служит мотивирующим фактором оценки себя. В свою очередь, результат оценки мотивирует к постановке тех или иных профессиональных и жизненных целей. Таким образом, самооценка выступает как внутренний побудитель, внутренняя мотивация, и соотносит прошлое (опыт и знания) и будущее (цель) в настоящем (переживание «Я»).

Самооценка всегда связана с сравнением себя с другими, сравнением с собой («Я-идеальным», «Я-возможным», «Я-реальным»), или сравнением других с собой. Выбор таких норм самооценки оказывает существенное влияние на когнитивное образование «Я-образа» и связан со смыслообразующими мотивами в профессиональном самоопределении.

Важнейшим смыслообразующим мотивом является мотив соответствия самому себе. Этот мотив связан с самооценочными эмоциями и обеспечивает непротиворечивость образа «Я» в целом (идеальное «Я», возможное «Я» и реальное «Я»).

Другим смыслообразующим мотивом является мотив самоуважения. Он выражается в самосознании как степень достижения идеального «Я».

Побуждающее действие этого мотива связано с постановкой цели в отношении выбора ценностей (мотив сохранить или изменить свое идеальное «Я»). Ожидание положительных или отрицательных последствий выбора ценностей, повышающих или понижающих самоуважение, побуждает к совершению или не совершению этого выбора.

К смыслообразующим мотивам отнесятся и мотивы достижения успеха или избегания неудач. В случае развитых когнитивных составляющих самооценки усиливается вероятность мотивации на достижение успеха, а эмоциональная составляющая самооценки в большей степени связана с мотивацией на избегание неудачи.

Рассмотрев социально-психологические аспекты развития профессионального самосознания и построения образа «Я-профессионального», можно предположить, что эмоциональные и когнитивные различия в способах построения разными студентами идеального образа профессионала связаны с факторами, определяющими общественное самосознание. К этим факторам, прежде всего, относится изменение общественных ценностных ориентаций и моральных установок. Различия в индивидуальных способах построения образа профессии определяют формирование смыслообразующих мотивов и установок в профессиональном самоопределении личности и направление развития ее профессионального самосознания.

Таким образом, в процессе профессионального самоопределения происходит формирование Я-профессионального студентов вуза в соответствии с их собственными потребностями, способностями, профессиональными интересами и ценностями, уровнем притязаний, ценностным отношением к выбранной профессии, что в свою очередь способствует формированию нравственной позиции.

***Смысложизненные ориентации.*** Для нравственного развития студентов характерно усиление роли нравственных убеждений и нравственного сознания, в значительной степени определяющих их поведение. Именно в этом возрасте формируется умение чувствовать тончайшие нюансы, связанные с общественной многозначностью многих нравственных понятий (долг, честь, чувства личной гордости и собственного достоинства), которые становятся доступными для их глубокого и тонкого понимания.

Как указывает Б.С. Братусь, для личности основная плоскость движения – нравственно-ценностная: «ведущая роль ценностей для формирования личности – исповедание ценностей закрепляет единство и самотождество личности, надолго определяя собой главные характеристики личности, ее стержень, ее мораль, ее нравственность» [2, с. 122].

В основе понимания ценностей лежит осознание каждым человеком ориентиров, с которыми он соотносит свои действия, т.е. ценности и ценностное сознание являются основой целеполагания. Цели, воздействуя на человеческую деятельность не реально-каузально, а как идеальные ценности, реализацию которых человек считает своей насущной потребностью или долгом.

Решающим этапом в становлении мировоззрения считается юношеский возраст, способствующий интенсивному формированию когнитивных и эмоционально-личностные предпосылок мировоззрения. Несмотря на то что конкретный уровень знаний, теоретических и практических способностей, широта интересов у студентов различны, определенные сдвиги в этом направлении наблюдаются у каждого студента, давая мощный толчок юношескому «философствованию».

На выбор собственного пути студентов большое влияние оказывают смысложизненные ценности (ценностные ориентации), которые смогли сложиться у них к ранней юности. Поэтому ценностно-смысловая природа личностного самоопределения проявляется у студентов в большей степени в поисках смысла своего существования. Потребность в смысле жизни характеризует взрослые формы поведения и потому ее нельзя не учитывать, когда речь идет о процессе взросления личности и становления человеческого «Я».

Необходимо отметить, что в научной литературе выделяют два основных значения понятия «смысложизненные ориентации личности». В первом значении оно аналогично понятию «ценностные ориентации», обозначает направленность смыслообразующих ценностей. В частности М. С. Яницкий, указывая, что ценности и смыслы тесно связаны между собой и взаимообусловлены, пишет: «Ценностные ориентации, определяющие жизненные цели человека, выражают соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает для него личностным смыслом» [6, С. 210]. Второе значение этого понятия

связано с тестом смысложизненных ориентаций (СЖО), разработанным Д. А. Леонтьевым в 2006 году, на основе адаптации теста «Цель в жизни» (Purpose-in-LifeTest, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика в русскоязычной версии К. Муздыбаева. В своей работе мы будем придерживаться первого определения и считать эти понятия тождественными.

Смысложизненные ориентации студента нами рассматриваются как результат осознания ценностей, целей и смысла собственной жизни (их выраженность в прошлом, настоящем и будущем). В форме ценностных ориентаций в результате обретения ценностей фиксируется существенное, наиболее важное для студента, поскольку суть нравственности человека выражают именно его ценностные ориентации, представляющие собой инвариантные образования нравственного сознания (основные идеи, понятия, «ценностные блоки», смысловые компоненты мировоззрения и т.д.).

Система ценностных ориентаций выступает «свернутой» программой жизнедеятельности и служит основанием для реализации определенной модели личности. Формирование и ее функционирование осуществляется в процессе ценностно-ориентированной деятельности, в ходе которой определяется значимость свойств различных объектов окружающего мира. В случае нравственных ценностных ориентаций действия самого субъекта и других людей выступают объектами оценки, а ядром внутреннего механизма оценочной деятельности выступает совесть. Она формируется в ходе интериоризации нравственных ценностей и регулирует отношение субъекта, его нравственную позицию.

Таким образом, в процессе учебной деятельности студентов вуза большое влияние на выбор его жизненного пути оказывают смысложизненные ориентации, в первую очередь устремленность в будущее: происходит выбор ценностей, осознание целей и собственной жизни, выстраивание отношения к миру и к себе и как результат – формирование нравственной позиции.

Итак, мы можем резюмировать, что важными социально-психологическими особенностями личности студентов, влияющими на формирование нравственной позиции, являются смысложизненные ориентации и Я-профессиональное.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Москва : Издательство НПО «МОДЭК», 1997. – С. 94–98.
2. Братусь Б.С. О механизмах целеполагания / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 121–124.
3. Лешин В.В. Профессиональная направленность и проблема развития личности студентов / В.В. Лешин // Вопросы психологии. – 2006. – № 8. – С. 100– 111.
4. Лисовский В.Т. Молодежь: любовь, брак, семья: социологическое исследование / В.Т. Лисовский. – Санкт-Петербург : Наука, 2003. – 368 с.
5. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие / А.В. Мудрик. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
6. Яницкий М.С. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии / М.С. Яницкий, Ю.В. Пелех, А.В. Серый // Философия образования. – 2013. – № 1. – С. 175–186.

***Э.Л. Миронова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
Елец (Россия)

# РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ СОВРЕМЕННОГО БАКАЛАВРА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.*** Статья посвящена актуальным вопросам становления профессионализма педагога и его зависимости от степени сформированности речевых и этикетных навыков. Рассмотрена роль речевого этикета в эффективном межличностном взаимодействии для успешной профессиональной деятельности и личностного развития. Акцентировано внимание на конкретных формах и методах взаимодействия, культуре речевого поведения будущего бакалавра.
***Ключевые слова:*** бакалавр, речевой этикет, культура речевого поведения, межличностные отношения.

***E.L. Mironova,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Bunin Yelets State University,
Yelets (Russia)

# SPEECH ETIQUETTE OF MODERN BACHELOR AND ITS IMPACT ON THE SUCCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

***Abstract.*** The article is devoted to topical issues of teacher professionalism and its dependence on the degree of formation of speech and etiquette skills. The role of speech etiquette in effective interpersonal interaction for successful professional activity and personal development is considered. Attention is focused on specific forms and methods of interaction, the culture of speech behavior of the future bachelor.
***Keywords:*** bachelor, speech etiquette, culture of speech behavior, interpersonal relations.

В профессиональном общении важную роль играют нормы, формы и методы межличностного взаимодействия, стратегии и тактики достижения профессиональных целей, способы осуществления воздействия. Устоявшиеся в речевой практике образцы использования стратегий, приемов и выбора языковых средств формируют дискурс профессионального общения во всем разнообразии его форм и видов. Особенно это важно в педагогической деятельности, где способности и личные качества учителя дают наибольшую отдачу лишь при наличии соответствующей профессиональной репутации, которая складывается из умения общаться с обучающимися, родителями, коллегами, государственными органами и т.д.

Вопросам изучения этикета профессионального общения посвящены труды Б.Г. Ананьева, А.А. Леонтьева, Б.В. Ломова, Ю.В. Перова, Солонина, П.Н. Федосеева, И.П. Яковлева и др., где рассматривается человек как основной социальный элемент общественной жизни, в совокупности его личностных характеристик и социального облика. Профессиональная компетентность невозможна без учета этической стороны делового общения и здесь заслуживают внимания исследования Р.Г. Апресяна, Л.Е. Балашова, А.Н. Бродского, Г.П. Выжлецова, А.А. Гусейнова, В.Г. Иванова, А. Швейцера и др.

Но, конечно, основной интерес для нас представляют работы, посвященные практическому применению речевых этикетных норм. Вопросы устного речевого этикета рассматриваются в работах таких авторов как Н.Д. Арутюнова, Л.А. Введенская, В.Е. Гольдин, Л.К. Граудина, И.А. Стернин, Н.И. Формановская, Е.Н. Ширяев и др. Проблеме этики, письменной коммуникации посвящены работы В.В. Воробьева, Л.А. Дорониной, В.А. Кудряева, И.К. Корнеева, М.В. Колтуновой, А.Н. Красивовой, Т.В. Кузнецовой, В.А. Масловой, Е.О. Опариной, Г.Н. Трофимовой, А.Ю. Чуковенкова, В.Ф. Янковой.

У Н.И. Формановской в ее книге «Культура общения и речевой этикет» мы находим следующее определение: «этикет, речевой этикет – это принятые в том или ином обществе, кругу людей правила, нормы поведения, в том числе и речевого поведения (в соответствии с

распределением социальных ролей в официальной и неофициальной обстановке общения), которые, с одной стороны, регулируют, а с другой стороны, обнаруживают, показывают отношения членов общества по таким примерно линиям: свой-чужой, вышестоящий-нижестоящий, старший-младший, далекий-близкий, занкомый-незнакомый и даже приятный-неприятный» [1, с. 156]. Как мы видим, речевой этикет базируется на следующих важных понятиях: социальные роли в обществе, ситуация общения, межличностное взаимодействие. В узком смысле слова речевой этикет может быть охарактеризован как система языковых средств, в которых проявляются этикетные отношения. Элементы этой системы могут реализовываться на различных языковых уровнях. Например, на уровне лексики и фразеологии это специальные слова и устойчивые выражения: спасибо, пожалуйста, прошу прощения, извините, до свиданья, а также специализированные формы обращения: господин, коллеги и т.д. Такие стойкие формулы общения, или стереотипы общения являются типичными, повторяемыми конструкциями, которые употребляются в речи.

Формулы вежливости и обращения – это одни из наиболее важных и значимых в деятельности педагога этикетных знаков устного делового общения, которые служат для установления речевого контакта, оказания воздействия на ребёнка, которое связано со стремлением учителя продемонстрировать свое доброжелательное отношение к нему, уважение к его личности. Приведем пример упражнения данной направленности, которые можно использовать при формировании речевой и этикетной компетенции бакалавров.

Прочитайте отрывок из стихотворения В. Солоухина «Здравствуйте», расскажите о роли приветствия. С помощью каких средств автор выразил светлые чувства?

- Здравствуйте! –
Поклонившись, мы друг другу сказали.
- Здравствуйте! –
Что особого тем мы друг другу сказали?
Просто «здравствуйте», больше ведь мы ничего не сказали,
Отчего же на капельку солнца прибавилось в мире?
Отчего же на капельку счастья прибавилось в мире?
Отчего же на капельку радостней сделалась жизнь?

Прочитайте текст, посвященный правилам речевого поведения. Назовите формулы приветствия и осведомлений у разных народов. Какие из них используются в неофициальной / официальной обстановке общения.

Специфика приветствий и всякого рода осведомлений при встрече у разных народов очень интересна. Чехи по обычаю не склонны говорить, что у них жизнь идет хорошо, они скорее предпочитают жаловаться. Однако жалуются бодрым тоном и как бы хвастаются заботами, гордятся трудностями и огорчениями, потому что без трудностей, по их представлениям, живут лишь бездельники... У монголов приветствия и осведомления о делах разнятся в зависимости от времени года. Осенью спрашивают: «Жирный ли скот?»; «Хорошо ли проводите осень?», весной: «Благополучно ли встречаете весну?», зимой: «Как зимуете?» Вообще же самым общим приветствием даже городских жителей, даже интеллигентов является стереотип, отразивший кочевой образ жизни скотоводов: «Как кочуете?»; «Как ваш скот?» И у русских, конечно, не одно самое общее «Здравствуйте». Приветствий примерно 40, а то и больше. И есть такое, правда, устаревшее, которое направляют работающему: «Бог в помощь»; есть и для приехавшего: «Добро пожаловать!»; «С приездом!», и для входящего: «Милости прошу!», есть и для помывшегося в бане: «С легким паром!», есть приветствия в зависимости от времени суток: «Добрый день!», «Доброе утро!», «Добрый вечер!», а есть и тому, кого давно не видели: «Сколько зим, сколько лет!» И еще множество... (По Н.И. Формановской).

В целом, речевой этикет современного педагога должен соответствовать позициям гуманизма и, соответственно, базироваться на общечеловеческих ценностях, таких как терпимость, тактичность и деликатность, справедливость.

Терпимость позволяет достичь доверия, откровенности и «вырастает» из осознания того, что невозможно моментально исправить недостатки другого человека.

Тактичность подразумевает осознание своего партнера по общению, даже самого маленького, как ценной и равноправной человеческой личности. А быть деликатным – это значит быть всегда вежливым, внимательным и искренним в общении, справедливым, т.е. открытым для самокритичности в общении с учениками и для критики с коллегами.

С целью формирования умения проявлять вышеназванные качества личности в профессиональном общении студентами эффективно использовать деловые игры в форме психологического и лингвистического тренинга. Имитируя профессиональную деятельность, участники тренинга оказываются в условиях, которые близки к реальным, и имеют возможность объективно оценить свои силы и знания. Можно например «проиграть» следующие ситуации общения, которые позволяют не только проанализировать «стандартные» речевые формулы педагога с позиции этикета, но и осознать интонационную значимость высказывания.

Начался урок. Вы за столом. Открывается дверь. Смотрите на вошедшего. Произносите:

- Быстрее садись (требовательно).
- Не ожидал (удивлённо).
- Отвлекаешь (с досадой.)
- Что-нибудь случилось? (спрашивая).
- Мешаешь работать (укоризненно).
- Наконец-то! (радостно).

Вы вызываете ученика. Он заявляет:

Я не выполнил задание.

Ваша реакция:

- Понимаю, как тебе это неприятно (с сочувствием).
- Это недопустимо! (с осуждением).

Что будет дальше, чем объяснить? (с ожиданием).

Да, тебе помешало отсутствие по болезни (с готовностью заступиться).

Не ожидал от тебя такого! (с удивлением).

Это уже в который раз (с удивлением).

Вы пишете на доске. Ученики должны писать вместе с вами в тетрадях одновременно. Вдруг раздаётся какой-то шум, оборачиваетесь:

Что случилось? (удивление).

Кто ещё не начал работать? (осуждение)

Перестаньте, пора успокоиться! (требование)

Я жду тишины (выжидание).

Контрольная работа. Вы за столом. Видите, как ученик пытается воспользоваться шпаргалкой. Ваши взгляды встречаются. Ваш взгляд с укоризной (с настойчивым запретом, с ожиданием дальнейших действий, с лукавым сочувствием, с безмерным удивлением).

В заключение хотелось бы отметить, что современные этикетные нормы очень значимы для профессиональной деятельности, легко выполнимы, демократичны, а не догматичны: они дают возможность выбора и творческого решения в неожиданных и нестандартных условиях педагогической деятельности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет / Н.И. Формановская. – М.: ИКАР, 2005. – 250 с.

***Н.А. Нехороших,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
Елец (Россия)

# УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КОНФЛИКТАМИ: ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются вопросы, связанные с эффективностью управления педагогическими конфликтами. Выделяется как одна из причин ошибок в преодолении спорных ситуаций в образовательной среде недостаточный уровень конфликтологической компетентности педагогов. Анализируется профессиональный стандарт педагогической профессии в связи с современными требованиями, предъявляемыми к воспитателю/учителю, в области управления и создания безопасной и комфортной образовательной среды. Автор предлагает свое решение данной проблемы с помощью практико-ориентированного построения педагогического процесса в профессиональных образовательных учреждениях. Практическая деятельность студентов в рамках образовательного процесса вуза является наиболее значимой для достижения компетентностно-ориентированных целей современного профессионального образования. Раскрывается содержание и технология подготовки будущих учителей к управлению педагогическим конфликтами.

***Ключевые слова:*** управление, педагогический конфликт, будущий учитель, образовательный процесс, конфликтологичекая компетентность.

***N.A. Nekhoroshikh,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
BUNIN YELETS STATE UNIVERSITY,
Yelets (Russia)

# MANAGEMENT OF PEDAGOGICAL CONFLICT: EPISTEMOLOGICAL BASES OF TRAINING OF FUTURE TEACHER IN THE LEARNING PROCESS AT THE UNIVERSITY

***Abstract.*** The article deals with the issues related to the effectiveness of management of pedagogical conflicts. The insufficient level of conflictological competence of teachers is allocated as one of the reasons of mistakes in overcoming of disputable situations in the educational environment. The professional standard of the teaching profession is analyzed in connection with the modern requirements for the tutor/teacher in the field of management and creation of a safe and comfortable educational environment. The author offers the solution of this problem by means of practice-oriented construction of pedagogical process in professional educational institutions. Practical activities of students in the educational process of the University is the most important to achieve the competence-oriented goals of modern professional education. The content and technology of preparation of future teachers for management of pedagogical conflicts are revealed.

***Keywords:*** management, pedagogical conflict, future teacher, educational process, conflictological competence.

Конфликты сопровождают человека на протяжении всей его жизни и могут возникнуть в любой сфере его жизнедеятельности. Поэтому вопрос о том, как действовать в спорных ситуациях правильно, дискутируется в науке уже давно. Несмотря на повышенный интерес к данной проблематике, однозначного ответа до сих пор нет, а на наш взгляд, и не может быть, потому что всякий раз даже очень похожие по содержанию конфликты проживаются людьми заново и каждым человеком индивидуально.

Однако человечеством накоплен уже достаточный опыт решений споров разного рода генезиса. Он находит свое обобщение в различных науках в зависимости от его содержания в виде рекомендаций поведения в конфликтных ситуациях. В том числе и педагогика обладает достаточным потенциалом по определению основных ориентиров в работе по преодолению педагогических конфликтов.

Конфликты в образовательной среде обладают рядом специфических черт, которые позволили выделить их в отдельный вид конфликтов. На современном этапе понятие "педагогический конфликт" является общепризнанным научным понятием, использующимся как в самой педагогике, так и в других науках (конфликтологии, психологии, организация и управление и др.).

В психолого-педагогической литературе ставилась проблема влияния участников общения друг на друга и на развитие конфликтов (А.А. Бодалев, С.В. Кондратьева,

Н.Н. Обозов); затрагивался вопрос гуманистических способов разрешения конфликтов (В.Г. Маралов, В.А. Ситаров); осуществлялась попытка классификации конфликтов в педагогическом процессе (М.М. Рыбакова, Н. Самоукина); рассматривался вопрос о конфликтологической компетентности педагога (С.В. Баныкина); поднималась проблема специфики педагогических конфликтов (А.С. Белкин, М.М. Рыбакова).

Основой совершенствования подготовки учителя в области конфликтологии являются работы, посвященные профессионально-педагогическому образованию (О.А. Абдуллина, В.И. Андреев, А.Б. Белинская, В.И. Журавлев, И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, О.Н. Лукашонок, А.И. Мищенко, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова и др.).

В анализируемых работах речь идет о гуманистических методах преодоления конфликтов, педагогически целесообразном их разрешении, об осознании учителем необходимости урегулирования споров без морального ущерба и для себя, и для ребёнка и, как следствие, о коррекции содержания подготовки педагогов, которая должна включать теоретические знания, практические умения и навыки в области конфликтологии.

Проводящаяся модернизация образования в нашей стране и в мире в связи с меняющимися реалиями жизни современного общества не меняет требования к компетентности учителя в области создания безопасной образовательной среды, комфортного психологического климата в профессиональном и детском коллективах и конструктивного преодоления конфликтных ситуаций между различными субъектами педагогического процесса.

В профессиональном стандарте "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", утвержденным приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н, раскрываются эти требования в необходимых знаниях и соответствующих действиях в данной сфере. В частности, к трудовым функциям данной профессии относят действия по участию учителя / воспитателя в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды, а также необходимые знания по защите достоинства и интересов обучающихся, помощи детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях. [3]

Но прежде чем педагог приступит к работе с воспитанниками, ему необходимо самому получить знания и сформировать умения по оказанию помощи другим в трудных ситуациях. Возникает необходимость в организации и проведении соответствующей подготовки учителей, направленной на повышение своего уровня конфликтологической компетентности. Нам представляется логичным начать подобную работу с начала вхождения в профессию - в период получения среднего или высшего педагогического образования.

Для достижения компетентностно-ориентированных целей современного профессионального образования, на наш взгляд, необходимо особое внимание уделять практической деятельности студентов, то есть более глубокому осознанию учебного материала через практическое применение. Такой подход построения педагогического процесса является востребованным практико-ориентированным профессиональным образованием. Именно этот приоритет практики над теорией предоставляет больше возможностей для мотивации и проявления инициативы студентами в активном формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций, осваиваемых в рамках образовательной программы специальности.

В итоге теоретического анализа нами было определено содержание подготовки будущих учителей к управлению педагогическими конфликтами, условно представленное тремя блоками.

1. *Теоретический блок* включает в себя научные психолого-педагогические знания, необходимые студентам для педагогически целесообразного урегулирования конфликтов: знания о конфликте как социально-психологическом и педагогическом феномене; знание различных подходов к разрешению конфликтов; знание особенностей психического развития

ребёнка на разных этапах возрастного развития; знание закономерностей анатомо-физиологического развития детей в различные периоды.

2. *Прагматический блок* объединяет все специфические практические умения, непосредственно связанные с этапом преодоления педагогических конфликтов: умение снимать эмоциональное напряжение; умение анализировать конфликт; умение признать свою вину в возникновении конфликта перед другими; умение помочь ученику осознать свою вину в возникновении конфликта; умение выбирать оптимальный способ разрешения конфликта; умение реализовать избранный способ урегулирования конфликта; умение предвидеть результат конфликта, разрешая его выбранным способом.

3. *Мотивационно-ценностный блок* является основой успешного овладения студентами теоретических знаний и практических умений, то есть содержанием первых двух блоков, и включает в себя: принятие будущими учителями конфликта как объективного явления в жизни, как фактора становления личности ребёнка; осознание своей вины в возникновении конфликта; принятие гуманистических ценностей как основы общения; осознание того, что инициатором разрешения конфликта выступает педагог.

В технологии реализации содержания данной подготовки условно выделяются *три этапа*: мотивационно-аналитический, теоретико-практический и рефлексивно-оценочный. Они на практике осуществляются последовательно, один за другим, но это разделение на этапы является условным, т.к. модель подготовки является комплексной. Поэтому мы можем говорить лишь о преобладающих целях каждого из этапов подготовки.

1. Мотивационно-аналитический этап направлен на то, чтобы заложить основы для осознания студентами гуманистических ценностей как базы общения и формирования мотивов изучения педагогической конфликтологии.

2. Теоретико-практический этап заключается в формировании у будущих учителей теоретических знаний о конфликтах и практических умений по выходу из них. Одновременно продолжалается работа по дальнейшему формированию у студентов мотивов и ценностей, влияющих на выбор конструктивных способов урегулирования споров.

3. Рефлексивно-оценочный этап связан с работой по совершенствованию полученных навыков разрешения педагогических конфликтов.

В ходе решения задач *мотивационно-аналитического этапа* студентам третьего курса во время прохождения ими ознакомительной психолого-педагогической практики предлагаются задания, которые позволили бы им ответить на следующие вопросы: есть ли конфликты в школе, как в них действуют ученики, каковы причины возникающих конфликтов, каковы их результаты, какие выходы из педагогических конфликтов вы считаете оптимальными, нужно ли учить разрешению конфликтов, достаточный ли объем знаний о конфликтах и выходах из них вы получаете из дисциплин, которые вы изучаете в вузе.

Данные задания предполагают проведение анализа по отдельным вопросам, что является подготовкой к формулировке первоначальных психолого-педагогических выводов. К концу первого, мотивационно-аналитического, этапа у студентов закладываются предпосылки для принятия ими гуманистических ценностей как основы общения и необходимости изучения конфликтологии.

Нами сознательно не включен в подготовку первый курс, так как студенты в этот период проходят адаптацию к условиям обучения в вузе, определяются с правильностью выбранной ими профессии, получают первоначальные знания. Ко второму курсу они уже имеют свой взгляд по какому-либо профессиональному вопросу и готовы к обсуждению возникающих проблем в общеобразовательных учреждениях.

На *теоретико-практическом этапе* у этих же студентов на третьем году обучения в вузе формирование научных психолого-педагогических знаний и практических умений в области конфликтологии параллельно осуществляется в рамках интегрированного курса и закрепляется на педагогической практике при разрешении реальных конфликтов на четвертом курсе.

Проведение занятий направлено на решение следующих *задач*:

- сформировать у будущих учителей основы знаний по педагогической конфликтологии;

- обеспечить у студентов осознание педагогического конфликта как фактора становления личности ребёнка;

- охарактеризовать различные подходы к разрешению конфликтов;

- выработать у будущих учителей комплекс умений по педагогически целесообразному разрешению конфликтов, возникающих в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Методическое обеспечение занятий заключается в реализации основополагающих принципов социально-педагогического тренинга, в форме которого они проводятся:

- принцип эффекта дополнительной информации в определенном направлении в виде своеобразного интеллектуально-эмоционального сплава, основанного на собственном жизненном опыте субъекта;

- принцип развития компетентности в общении;

- принцип достижения других целей, решения педагогических задач посредством самого общения;

- принцип самосовершенствования личности субъекта;

- принцип отрефлексирования собственных проявлений в общении, способствующий постоянному созиданию себя;

- принцип подведения участников тренинга к осмыслению, с одной стороны, помех, затруднений, характерных для ситуации межличностного общения, а с другой стороны, к уяснению условий и факторов, благоприятствующих, оптимизирующих общение;

- принцип психологического настраивания – каждый субъект общения доброжелательно относится к другому;

- принцип основы субъект-субъектных отношений в групповом взаимодействии;

- принцип обучения на моделях;

- принцип активности обучающегося, который осуществляется через включение в обучение элементов исследования.

В ходе *рефлексивно-оценочного этапа* на основе выполнения заданий педагогической практики, направленных на самоанализ возникающих ситуаций разногласия и организацию совместно с учеником поиска выхода из конфликта, и на основе анализа и самоанализа сформированности умений по педагогически целесообразному разрешению конфликтов студенты четвертого курса составляли каждый для себя план дальнейшей работы по совершенствованию данных умений.

В конце этого этапа будущие учителя отходят от позиции наблюдателя и переходят к активной позиции (непосредственного участника разрешения педагогических конфликтов).

Таким образом, по нашему мнению, решение проблемы формирования у педагогов на достаточно высоком уровне конфликтологической компетентности возможно добиться уже в условиях вуза.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 121 "Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»" (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 15 марта 2018 г., регистрационный № 50362) [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/

2. Приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 125 "Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»" (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 15 марта 2018 г., регистрационный № 50358) [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/

3. Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550), с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты РФ от 25 декабря 2014 г. № 1115н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 19 февраля 2015 г., регистрационный № 36091) и от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326) [Электронный ресурс]. – URL: http://profstandart. rosmintrud.ru/ obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalny kh-standartov/ reestr-professionalnykh-tandartov/index.php?ELEMENT_ID=56367

***Р.К. Пачин***,
кандидат психологических наук,
ГАУДПО ЛО «Институт развития образования»
Липецк (Россия)
***Г.Р. Пачин***,
студент 3курса,
Липецкий государственный технический университет,
Липецк (Россия)

# ПРОБЛЕМА СНИЖЕНИЯ БАРЬЕРОВ В СОЗДАНИИ ОРИГИНАЛЬНЫХ ПРОДУКТОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**(При поддержке РФФИ проект№16-07-00870)**

***Аннотация:*** в статье рассматривается проблема классификации барьеров и снижение барьеров в создании оригинальных продуктов интеллектуальной деятельности.
***Ключевые слова***: барьер, оригинальные продукты, интеллектуальная деятельность.

***R.K. Pachin***,
candidate of Psychology,
Lipetsk Institute for Education Development
Lipetsk (Russia)
***G.R. Pachin***,
third-year student of Lipetsky
State Technical University,
Lipetsk (Russia)

# THE PROBLEM OF REDUCING BARRIERS IN THE CREATION OF ORIGINAL PRODUCTS OF INTELLECTUAL ACTIVITY

(With the support of the Russian Foundation for Basic Research project № 16-07-00870)

***Abstract.*** The article deals with the problem of the classification of barriers, followed by the reduction of barriers in the creation of original products of intellectual activity.
***Keywords***: barrier, original products, intellectual activity.

Современный этап развития политических, экономических, образовательных процессов требует от специалистов не только продуктивного функционирования мыслительных процессов, результатом которых является создание оригинальных продуктов интеллектуальной деятельности, но и снижения барьеров, препятствующих их созданию. Исследование барьеров осуществляется в разных направлениях: понятийном, процессуальном, результативном.

Барьеры чаще всего рассматриваются как препятствия и ограничения внешней и внутренней активности человека. Наряду с этим барьеры есть источник преодоления различного рода трудностей.

В основе барьеров могут быть внутренние трудности, внешние препятствия, дефицит компетентности в создании продуктов интеллектуальной деятельности. Барьеры чаще всего подавляют активность и проявляются во внешней пассивности, копировании или воспроизведении уже созданных продуктов интеллектуальной деятельности.

Среди существующих типологий барьеров наиболее актуальна следующая типология:

1) мотивационный барьер, обусловленный несформированностью потребности в создании оригинальных продуктов интеллектуальной деятельности;

2) операциональный барьер, обусловленный недостаточностью средств, необходимых для реализации создания оригинальных продуктов интеллектуальной деятельности;

3) социальный барьер, вызванный отсутствием необходимых условий для создания оригинальных продуктов интеллектуальной деятельности.

Оригинальность продуктов интеллектуальной деятельности в настоящее время пытаются определить с помощью электронных систем обнаружения заимствований. В основном это касается созданных человеком текстов учебных и научных работ. Проверка документов на оригинальность с помощью систем еще несовершенна. В отчетах данных систем можно проанализировать процент оригинальности проверяемых документов.

Неумение преодолеть барьеры создания оригинальных продуктов интеллектуальной деятельности приводит к малоэффективным репродуктивным мыслительным моделям.

Среди ученых нет единого мнения о способах предотвращения и преодоления барьеров создания интеллектуальной деятельности.

На наш взгляд, чтобы преодолеть барьеры создания оригинальных продуктов интеллектуальной деятельности необходимо выяснить причину их возникновения, иметь позитивную мотивацию на создание оригинальных продуктов интеллектуальной деятельности, уметь использовать средства направленные на создание продуктов интеллектуальной деятельности, обеспечить реализацию соответствующих условий.

Важным условием снижения барьеров при создании оригинальных продуктов интеллектуальной деятельности является разработка технологии обнаружения заимствований, которая требует формирования комплекта документов, регламентирующих процессы контроля объема заимствований, где будут установлены требования:

- к объему заимствований документов;
- оригинальности и самостоятельности документов;
- наличию корректных и неправомерных заимствований в документах;
- процедуре мониторинга, экспертизе и контроля на объем заимствований.

***Н.Н. Пачина***,
доктор психологических наук,
доцент, профессор,
Липецкий государственный технический университет
***А.Р. Пачин,***
студент второго курса
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет»

## ТЕХНОЛОГИЯ ОБНАРУЖЕНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ОРИГИНАЛЬНОСТИ ПРОДУКТОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**(При поддержке РФФИ проект№16-07-00870)**

***Аннотация***: в статье раскрывается технологическое решение обнаружения заимствований в определении оригинальности продуктов интеллектуальной деятельности.

***Ключевые слова***: технология обнаружения заимствований, оригинальность, продукты интеллектуальной деятельности.

***N. N. Pachina,***
PhD degree of Psychology,
Associate Professor
Lipetsk StateTechnical University"
Lipetsk (Russia)
***P.A. Romanovich,***
second year student
Lipetsk StateTechnical University
Lipetsk (Russia)

## THE TECHNOLOGY OF DETECTION OF BORROWING IN DETERMINING THE ORIGINALITY OF PRODUCTS OF INTELLECTUAL ACTIVITY.

**(With the support of the Russian Foundation for Basic Research Project No. 16-07-00870)**

***Abstract.***: the article reveals a technological solution for detecting borrowings in determining the originality of products of intellectual activity.

***Keywords***: borrowing detection technology, originality, products of intellectual activity.

Актуальность разработки технологии обнаружения заимствований в определении оригинальности продуктов интеллектуальной деятельности обеспечивается потребностью повышения их качества. Рассмотрим в качестве продукта интеллектуальной деятельности научные и учебные работы. В приказе от 29 июня 2015 г. N 636 «Об утверждении порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» указано требование о проверке выпускных квалификационных работ на

заимствования. **В п. 38 данного приказа определено следующее:** «Тексты выпускных квалификационных работ, за исключением текстов выпускных квалификационных работ, содержащих сведения, составляющие государственную тайну, размещаются организацией в электронно-библиотечной системе организации и проверяются на объем заимствования. Порядок размещения текстов выпускных квалификационных работ в электронно-библиотечной системе организации, проверки на объем заимствования, в том числе содержательного, выявления неправомочных заимствований устанавливается организацией».

Объем заимствования каждой организацией определяется самостоятельно. Большинство из них применяют электронные системы обнаружения заимствований. В отчетах данных систем можно проанализировать процент оригинальности проверяемых документов. Разработка технологии обнаружения заимствований потребовала создание комплекта документов, регламентирующих процессы контроля объема заимствований. Так, в Липецком государственном техническом университете разработана системная документация: стандарт о системе контроля объема заимствований, общеуниверситетское положение об экспертной оценке объема корректных заимствований, методическая инструкция о контроле на объем заимствований выпускных квалификационных работ.

Стандарт о системе контроля объема заимствований устанавливает требования:

- к объему заимствований документов организации: работам профессорско-преподавательского состава, обучающихся, документации университета;
- оригинальности и самостоятельности документов организации;
- наличию корректных и неправомерных заимствований в документах организации;
- процедуре мониторинга, экспертизе и контроля на объем заимствований документов;
- процедуре проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры в части контроля на объем заимствований ВКР.

Положение об экспертной оценке объема корректных заимствований устанавливает:

– цели и задачи экспертной оценки объема корректных заимствований в документах;
– структурные и содержательные нормы корректных заимствований в документах;
– единый порядок экспертной оценки корректных заимствований в документах.

Методическая инструкция о контроле над объемом заимствований выпускных квалификационных работ устанавливает требования:

- к оригинальности и самостоятельности ВКР обучающихся;
- наличию корректных и неправомерных заимствований в ВКР обучающихся;
- процедуре проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры.

Технология обнаружения заимствований содержательно можно разделить на несколько компонентов.

1. Нормативно-методический компонент – разработка системной документации отдельно взятой организации: стандарт о системе контроля объема заимствований, положение общеуниверситетское об экспертной оценке объема корректных заимствований, методические инструкции проверки различных видов работ на объем заимствований (например, методическая инструкция о контроле над объемом заимствований выпускных квалификационных работ).

2. Организационный компонент – распределение полномочий и ответственности за проведение экспертизы документов на корректные заимствования. Субъекты образовательного процесса учреждения в разной степени включены в процесс контроля системы объема заимствований. Полномочия распределяются среди следующих должностей: ректор, первый проректор, проректор по научной работе, проректор по инновационным проектам и информатизации, начальник УМУ, председатель ОПН (ОПС), заведующий кафедрой ППС, администратор платформы «ВКР. ВУЗ.», администратор ЭСОЗ, обучающиеся. Доля ответственности каждого субъекта отмечается в матрице распределений полномочий и ответственности в системе контроля объема заимствований.

3. Экспертный компонент. Для экспертизы важным является определение нормативного процента корректных заимствований в документах.

4. Обучающий компонент отвечает за организацию обучения с работой ЭСОЗ и проведения экспертизы документов на объем корректных заимствований.

5. Собственно технологический компонент. Его сущность состоит в следующем. Предоставление ответственным текста работы в электронном виде. Загрузка документов сотрудников и работ обучающихся в электронные системы. Самопроверка работ теми, кто их выполнил на соответствие утвержденным требованиям о пределах допустимых заимствований. Предоставление данных о самопроверке на объем заимствований ответственным лицам. Проверка работ ответственными лицами за контроль объема заимствований на соответствие утвержденным требованиям о пределах допустимых заимствований. Предоставление данных о проверке на объем заимствований ответственным лицам. Экспертиза документов на основании отчетов ЭСОЗ на объем корректных заимствований и составление заключения экспертов. Контроль за ходом проверки документов на заимствования. Определение порядка (стратегии) повышения процента оригинальности работ. Контроль за порядком (стратегией) повышения процента оригинальности работ. Рассмотрение апелляций обучающихся. Индексация работ, прошедших экспертизу на объем заимствований и получивших положительную оценку для формирования коллекции работ университета.

7. Контролирующий компонент содержит следующие составляющие. Подготовка отчета ответственному лицу о введении и функционировании электронных систем в эксплуатацию. Анализ результативности и качества написания и защиты работ в соответствии с нормативными показателями объема заимствований. Подготовка отчета о контроле документов на объем заимствований и подготовка рекомендаций об оптимизации процесса проверки работ на заимствования.

Обозначенные требования позволяют технологически выстроить проверку работ на заимствования, создать систему контроля и разработать стратегии повышения оригинальности продуктов интеллектуальной деятельности.

***В.А. Сапрыкин,***
кандидат социологических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
Елец (Россия),
***А.С. Назаренко,***
студент,
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
Елец (Россия)

## К ВОПРОСУ О РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

***Аннотация.*** В статье с социологической точки зрения представлен вопрос о регионализации образования с учётом международной обстановки. Выделены тенденции развития региональных систем образования. Лаконично представлено формирование университета как центра образовательной политики региона. Сформулировано назначение университетского комплекса в рамках внутрирегиональной системы образования. В общем виде продемонстрированы состав, функционал, механизмы развития регионального образования. Представлены параметры интеграции образовательной структуры региона. Отмечена важность реализации культуросоздающей миссии университета в регионе.

***Ключевые слова***: регионализация образования, университет, система высшего образования, учебные заведения.

***V.A. Saprykin,***
candidate of sociological sciences, associate professor,
Bunin Yelets State University, Yelets (Russia),
titus-m@mail.ru
***A.S. Nazarenko,***
student,
Bunin Yelets State University,
Yelets (Russia)

## TO THE QUESTION OF EDUCATION REGIONALIZATION: SOCIOLOGICAL ASPECT

***Abstract.*** The question of regionalization of education taking into account an international situation is presented in article from the sociological point of view. Trends of development of regional education systems are allocated. Formation of the university as center of educational policy of the region is laconically presented. Purpose of a university complex within an intraregional education system is formulated. In a general view the structure, functionality, development mechanisms of regional education are shown. Parameters of integration of educational structure of the region are presented. Importance of realization of a kulturosozdayushchy mission of the university in the region is noted.

***Keywords:*** education regionalization, university, higher education system, educational institutions.

В образовательной системе современной России актуально стоит вопрос о регионализации образования. Это вызвано следующими обстоятельствами: 1) последствиями мирового кризиса капитализма (как социально-экономической системы) для образовательной системы России; 2) вызовами международных транснациональных надгосударственных структур (Мирового Банка, Международного валютного фонда и др.); 3) внутригосударственными процессами финансового перераспределения (как бюджетного, так и внебюджетного).

По своей сути, реализация идеи региональной образовательной системы означает создание больших и влиятельных профессиональных образовательных учреждений для профессиональной подготовки молодых людей в определённой ими сфере занятости и на уровне региональной политики.

Регионализации образования стала в начале XIX века как предметом изучения, так и направлением изменения государственной инфраструктуры. К примеру, вместо коллегий, созданных ещё Петром I в 1802 г., были организованы министерства как новые правительственные учреждения. В 1803 г. были приняты «Предварительные правила народного просвещения», сформированы четыре типа учебных заведений (приходские, уездные училища, гимназии, университеты) как основа для новой системы образования. Между всеми этими элементами была установлена преемственная связь в административном и учебном аспектах. Именно тогда была высказана идея о том, что университеты могут стать региональными центрами образования, науки и культуры. Государственные преобразования 1802 г. предусматривали создание при каждом из университетов (как «рассадников преподавателей») педагогического института с программой подготовки, рассчитанной на четыре года.

Среди объективных проявлений развития региональных систем высшего образования выделяются следующие тенденции:

- автономия учреждений в решении вопросов организации и обеспечения образовательного процесса;
- диверсификация содержания и форм образования;
- рост мобильности студентов и преподавательского состава;
- интернационализация образования, развитие региональных стандартов и традиций;
- конкуренция образовательных систем.

Создание региональной образовательной системы предполагает многоуровневость профессиональной подготовки, многопрофильность преподавания, реализацию принципов непрерывности и преемственности структурных единиц, занимающихся образованием, широкую «линейку» знаний, умений, навыков, полноценность сопроводительных норм, изучение новых технологий, получение необходимой специальности с перспективой повышения квалификации, наличие современного технического оборудования и др. [2]. Достижение этих целей возможно при организации нового типа учебного заведения. Таковым может быть университетский образовательный комплекс. Его политика должна быть направлена на практическую реализацию идеи интегрирования образовательных структур, интенсификации процессов, соответствующим этим структурам, а также соединения образования и науки.

В условиях выстраивания новой системы образования становление университета проходит в рамках непрерывного регионального профессионального образования. Системными единицами здесь выступают учебные заведения различного уровня, объединённые концептуально и функционально под эгидой университета. Между данными заведениями осуществляется обмен учащимися. В связи с этим университет реализует такую систему образовательного процесса, которая запрограммирована (с определёнными фильтрами на входе) «расплавлять» приток учащихся из учебных заведений и в соответствии с целью образования производить их отток в другие учебные заведения. Механизмом реализации данной стратегической задачи является организация многоуровневой системы фундаментального образования. В такой системе для каждого направления современной науки есть место. Предусматривается высокое качество обучения с комплексом квалиметрических процедур. Планируется возможность выстраивания для обучающегося образовательной траектории развития.

Внутрирегиональная система высшего образования формируется с помощью создания университетского образовательного комплекса [1]. Конструируется нормативная база для предоставления образовательных услуг. Выстраивается социальное «поле» конкурентных взаимодействий. Изучаются образовательные запросы населения. Предлагаются (под каждую профессиональную группу) меры, способы существенного улучшения образовательного процесса и практики работы со студенческой молодёжью. В университетский комплекс с учётом расширенных условий структурного объединения интегрируются школы, гимназии, лицеи, колледжи, училища и др.

Миссия университетского комплекса состоит в том, чтобы:

- создавать региональные варианты государственных образовательных стандартов;
- содействовать развитию сети новых типов образовательных структур, специальных и профессиональных учебных заведений;
- задавать образовательные ориентиры (в рамках стратегии «университетизации» образования в регионе) для таких учебных заведений как гимназии и прогимназии, лицеи, национальные школы, колледжи;
- вырабатывать новые учебные программы, с помощью которых обучающиеся могут быть включены в систему кросс-культурной коммуникации, международного образовательного обмена;
- погружать учителей и преподавателей в научную работу, стимулировать исследовательскую деятельность.

Тенденция регионализации не носит негативной направленности. Тенденция регионализации в деятельности вузов просматривается в их нацеленности на конкретный регион: научные исследования, разработка и реализация наукоемких и информационных технологий через технопарки, базы данных, институты подготовки и повышение квалификации кадров и т. п.

Важным аргументом в защиту такого пути развития высшего образования является и опыт ряда стран, в которых преобладает университетская система образования, построенная по территориальному признаку и ориентированная на полное удовлетворение потребностей региона (штата, земли и т. п. – как например, в Австрии, Германии, США).

Кроме того, региональные университеты в состоянии наиболее полно изучить местные условия и характер развития ситуации, а значит, квалифицированно проанализировать её, ощутить направления и темпы происходящих изменений в природе, на производстве, предугадать возможные негативные результаты и подсказать решение острых вопросов, дать научно обоснованные рекомендации. Трудно преувеличить и их роль в подготовке специалистов для работы в местных условиях, особенно управленцев.

Образовательное влияние университета на регион описывается понятиями «университетский комплекс» и «университетский округ». Под комплексом понимается в данном случае совокупность непосредственно подчиненных университету образовательных

учреждений, тогда как университетский округ – это фактически вся региональная система образования. Влияние университета на эту систему носит опосредованный характер.

Основой признания регионального университета являются сформировавшиеся научные школы и направления, оказывающие влияние на науку и культуру региона и обеспечивающие его поликультурные связи [3]. При этом в сложившихся условиях кризисного социально-экономического состояния российского социума и в процессе реформирования системы образования университеты, интегрирующие образовательную структуру региона, задают своего рода шкалу, уровень, стандарт деятельности региональной образовательной системы, обеспечивая развитие следующих параметров:

- системы оптимального и эффективного управления;
- структуры целей и технологий подготовки бакалавров/магистров через многоуровневую образовательную систему, открытие новых направлений, специальностей и специализаций;
- содержания образования и реализующих его образовательных программ и региональных компонентов образовательных стандартов;
- новых информационных технологий для информатизации управления учебным процессом и активизации международных обменов;
- интеграции университета с учреждениями общего и профессионального образования разного уровня в рамках многоступенчатой системы подготовки специалистов на базе университета;
- расширения системы довузовского и дополнительного образования, целевой поддержки сельских абитуриентов;
- международных научных и культурных связей региона.

Тенденция регионализации – это в определенном смысле проявление процессов дифференциации в сфере образования, когда с учётом различных обстоятельств (внешних и внутренних, объективных и субъективных) определяются специфический облик образовательных процессов и систем образования в различных по культурным характеристикам регионах, их непохожесть на другие, отличия. Это важно в условиях активных инновационных изменений в сфере образования. Таких как возникновение образовательных учреждений нетрадиционного типа, преобразование прежней единообразной унифицированной общеобразовательной и профессиональной школы в новую многообразную сеть образовательных учреждений, которую характеризуют дифференциация образовательных моделей, регионализация и авторизация педагогического опыта, усиливающаяся автономизация институтов образования и воспитания, индивидуализация педагогических микросистем.

На региональные университеты возлагается роль структур, вокруг которых концентрируется весь политический и социально-культурный потенциал региона, способствующий преодолению нравственного и духовного кризиса, который переживает российский социум. Региональный университет как культуросоздающий центр призван научить людей наилучшим образом использовать ресурсы территории проживания, чтобы создать достаточный уровень жизни. Университет становится центром возрождения, сохранения и развития культуры, языка, истории.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Лавров А.А. Регионализация образования как направление реализации социальной ответственности учебных заведений [Электронный ресурс] / А.А. Лавров, Н.Р. Степанова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 9-3. – С. 613-618. – URL: http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30320

2. Наумов С.В. Регионализация образования и стратегии управления его развитием [Электронный ресурс] / С.В. Наумов // Интеграция образования. – 2004. – № 4. – С. 11-19. – URL: http:// https://cyberleninka.ru/article/v/regionalizatsiya-obrazovaniya-i-strategii-upravleniya-ego-razvitiem

3. Сапрыкин В.А. Управление региональным университетом (на примере Елецкого государственного университета): Дис. ... канд. социол. наук [Электронный ресурс] / В.А. Сапрыкин. – Москва, 2006. – 191 с. – URL: http://www.dslib.net/sociologia-upravlenia/upravlenie-regionalnym-universitetom.html

***Л.А. Сергеева,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Псковский государственный университет,
Псков (Россия)

# СОЗДАНИЕ ЧУВСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ СТУДЕНТАМИ – БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Аннотация.** В статье обоснована актуальность создания обучающимися чувственных образов при изучении математических объектов для преодоления формализма математических знаний и обеспечения условий для достижения понимания учебного материала. Раскрыта необходимость использования различных форм представления математических фактов, формирования образа изучаемого понятия, применения личностного опыта обучающихся. Приведены примеры создания чувственных образов при изучении математических понятий студентами – будущими учителями начальной школы.
**Ключевые слова:** математическое образование, математические понятия, чувственный образ.

***L.A Sergeeva,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Pskov state University,
Pskov (Russia)

# CREATE SENSORY IMAGES WHEN LEARNING MATHEMATICAL CONCEPTS OF STUDENTS - FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

**Abstract.** The article substantiates the relevance of the creation of students ' sensual images in the study of mathematical objects to overcome the formalism of mathematical knowledge and to provide conditions for the understanding of educational material. The necessity of using various forms of representation of mathematical facts, the formation of the image of the studied concept, the use of personal experience of students. Examples of creating sensual images in the study of mathematical concepts by students are given
**Keywords:** mathematical education, mathematical concepts, sensual image.

Одна из причин, затрудняющих процесс понимания и усвоения математики обучающимися как в школе, так и в вузе, связана со спецификой предметного языка математики: сложностью фактологического материала и соответствующей терминологии, формальным характером математических объектов, наличием знаковой символики, абстрактностью используемого языка, отсутствием связи изучаемого материала с действительностью.

А.Я. Хинчин подчеркивал, что сущность формализма математических знаний заключается в нарушении правильного отношения между внутренним содержанием математического факта и его внешним символическим выражением [7]. При этом формальное символическое средство, знак становится самодовлеющим фактором, господствующим над внутренним содержанием. В связи с этим следует упомянуть, что, как наглядно показал Н.И. Жинкин, переработка речевого опыта человеком включена в формирование образа мира, для субъекта языковые средства оказываются слитыми с тем, для обозначения чего они используются. Человек убежден, что, воспринимая речь, он представляет и видит обозначаемую действительность, а не строчку слов или последовательность звуков [4]. Воспринимая же речь математическую, ученик не выходит на образ реального мира, он видит лишь строчку знаков и для него она представляет собой реальность, которую он изучает.

Специфика предметной области «Математика», анализ методической литературы и опыт работы убеждает нас в том, что усвоение математических фактов и понятий представляет значительную трудность для большинства студентов – будущих учителей начальной школы.

Проблемы в понимании и разъяснении математических фактов студентами возникают в определении денотата имени «вещей», изучаемых уже в начальной школе, которые не являются предметами, например, «параллельность», «симметрия», «сложение», и которые выражают зависимости, связи, свойства предметов. Такие термины как «транзитивность», «рефлексивность» и др., присвоенные абстрактным понятиям, не воспринимаются в качестве предметов, и мы не можем указать конкретных носителей этих имен. И с этим непосредственно связана проблема:

знак не отсылает студента к чувственно-воспринимаемому «предмету», он не имеет предметного значения, а имеет только смысловое значение.

Для частей содержательной математики строятся модели, условные образы, образующие формальные системы, изучаемые в метаматематике, которые реализуются в виде символических выражений, формулам которой не приписывается никакого смысла. Для формализации содержательных математических теорий требуется заново построить рассматриваемую (содержательную) теорию в особом, символическом языке, т.е. символизировать ее. При этом конкретная, построенная с использованием символического языка формальная система представляет собой предметную теорию, а относящуюся к ней, изучающую ее метаматематику, – метатеорию [5].

Особую трудность вызывает раскрытие обучающимися смыслового значения знаков, принадлежащих языку формальной математики. Знаки формальной семантической системы лишены смыслового значения, они не пробуждают в сознании человека, оперирующего ими, соответствующие умственные образы, и, соответственно, они ничего не обозначают. Это, разумеется, не значит, что между формальными математическими знаками и предметами, какие принимаются во внимание при построении семантических систем, не существует никакого отношения. Но это не отношение обозначения, как для знаков содержательной математики, а отношение соответствия. В формальной системе каждому символу ставится в соответствие определенный предмет.

Абстрактность математического языка определяется и тем, что в математических фразах в качестве единиц смысла используются термины, обозначающие абстрактные математические понятия, абстрактные знаки и их системы. Логические операции, записываемые на математическом языке, совершаются не над словами с их естественным смыслом, а над абстрактными символами по определённым правилам. Например, для определения истинностного значения логического высказывания мы не обращаемся к интерпретации символов элементарных высказываний утверждениями естественного языка, не обращаемся к смыслу этих утверждений, а лишь действуем по определённым правилам, зафиксированным в определении составных высказываний.

Вышесказанное определяет важную роль использования в обучении математике различных форм представления изучаемых фактов, понятий, закономерностей, формирование образа изучаемого объекта, использование личностного опыта обучающихся. Это важно в связи с необходимостью понимания формального символьного языка математики и понимания абстрактного содержания математического знания.

Мышление математика – это мышление в понятиях, для которого важны существенные свойства понятия, но, как справедливо указывал Ван дер Варден, в мышлении эти понятия не обязательно ассоциированы с образами слов. Ван дер Варден формулирует вывод, что для понимания геометрических понятий необходимы двигательные и наглядные представления, но не вербальные средства, словесные описания, использование которых становится необходимым для сообщения сведения о геометрических фигурах.

Наличие наглядного образа в связи с высокой степенью абстрактности математических понятий – необходимое условие понимания термина, являющегося именем соответствующего математического понятия. Дж. Брунер говорит о существовании трех основных способов субъективного представления окружающей действительности: в виде действий, наглядных образов и языковых знаков [1]. Эксперимент И.Н. Горелова [2] дал автору основание для заключения, что восприятие и запоминание вербальной информации сопровождается декодированием ее в системе наглядного кода.

Особенности создания и функционирования наглядного образа, по мнению К. Дункера, являются теми показателями, которые указывают на способных и малоспособных к математике учеников. Математические образы могут быть более богатыми или более бедными в отношении тех аспектов ситуации, которые человек может сразу обозреть одним взглядом. «У «нематематика» математический образ беден аспектами» [3:147]. Плохой математик отличается от хорошего тем, что «не может легко осуществлять преобразование потому, что мыслимое им содержание является относительно неподвижным, жестким и поэтому с трудом поддающимся перестройке» [3:231]. Поэтому создание более «богатого» и динамичного математического образа – показатель математического мышления у способных к математике обучающихся.

Необходимо подчеркнуть важность разъяснения происхождения идеальных математических объектов в связи с тем, что память не сохраняет непосредственно отвлеченных понятий, она сохраняет лишь ощущения.

Для математических понятий это может быть:

- эмоциональный образ, переживания (понятия предела, движения, поворота, отношения);
- «мышечное чувство», связанное с физическими действиями в реальном пространстве, приводящими, например, к понятиям «сложения», «вычитания»;
- расположение линий на плоскости, в пространстве;
- структура знаковой формулы (формы для хранения содержания) – без лишнего "балласта" – обозначения точек, прямых, обозначения переменных (т.н. "неопределенный характер схемы" Ж. Адамар);
- общий ход рассуждения, «чувства … порядка».

Большинство математических объектов, принадлежащих разным иерархическим уровням, допускают содержательное описание [6]. Содержательная математика подводит фундамент для достижения понимания обучающимися абстрактных математических понятий через создание наглядного образа, с которым можно было бы связать абстрактное имя, формирование представления о математическом понятии как модели реального или идеального объекта, о математическом знаке или системе знаков как имени этой модели.

Методическая проблема отсутствия чувственно воспринимаемого денотата математического знака или системы знаков (имени математического объекта) как реального предмета может быть решена разъяснением происхождения идеальных объектов, рассмотрением разнообразных свойств, связей математических объектов, извлеченных из учебного и жизненного опыта студентов.

Использование различных форм представления информации уже на этапе введения нового материала способствует переходу от восприятия термина к интерпретации слова личностным опытом обучающихся. Термин «интерпретация» мы используем и как объяснение термина, перевод его на более доступный язык, и как приписывание содержательного смысла математическим формулам и символам, установление соответствия между математическим фактом и реальной действительностью.

В своей практике работы со студентами в курсе «Математические основы профессиональной подготовки педагога» мы используем наглядные образы, раскрывающие смысл изучаемых математических объектов, и образы, создаваемые для запоминания математического факта.

Для раскрытия содержательного смысла математических понятий на лекционных и практических занятиях создается последовательность смысловых полей, которые представляют собой множество построенных студентами интерпретаций изучаемого понятия. Это также позволяет преподавателю определить уровень усвоения студентами изучаемого содержания, осуществить переход от житейских представлений к определению математического объекта. Рассмотрим примеры.

Для интерпретаций понятий «соответствие», «отношение» студенты выполняют следующие задания: Изобразите ассоциации, образы, возникающие, когда вы слышите слово «отношение»; «соответствие». Напишите несколько слов, близких по смыслу слову «отношение»; «соответствие». Подчеркните слова, которые наиболее точно отражает смысл слова «отношение»; «соответствие». Напишите пять предложений со словом «отношение»; «соответствие» Какие числа могут соответствовать конкретному человеку? Определите соответствие в строках Марины Цветаевой «До – явно белое, пустое, до всего, ре – голубое, ми – желтое (может быть – midi?), фа – коричневое (может быть, фаевое выходное платье матери), а ре – голубое – река?» Какие отношения существуют между людьми? Установите отношение между членами своей семьи.

При изучении темы «Деление понятий» студенты предложили следующие наглядные образы для запоминания требований к классификации понятий.

1. Деление должно быть соразмерным, т.е. сумма объемов видовых понятий должна быть равна объему (делимого) родового понятия. Наглядный образ, который предложили студенты для запоминания данного требования, – торт, разрезанный на части.

2. Деление должно производиться только по одному основанию. Студенты предложили образ – ромашку, центр которой – основание для деления понятия.

3. Члены деления должны исключать друг друга, т. е. не должны иметь общих элементов (пересекаться). Один из предложенных студентами образов – яблоко, надкушенное с двух сторон.

4. Деление должно быть непрерывным, т.е. нельзя делать скачки в делении. Образ, предложенный студентами для запоминания данного требования, – лестница.

При создании чувственного образа при изучении абстрактных математических понятий важным является интерпретация, перевод математического термина, знака, записи, чертежа на естественный язык, что связано со спецификой будущей профессии студента и необходимостью формирования у обучающихся профессиональных умений разъяснять, объяснять младшим школьникам сложные математические понятия на доступном для них языке, с использованием наглядных образов и житейских понятий.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с
2. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. – М.: Либроком, 2009. – 112 с.
3. Дункер, К. Психология продуктивного мышления / К. Дункер // Психология мышления / Ред. А.М. Матюшкин. – М.: Прогресс, 1965. – С. 86-234.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
5. Клини С.К. Введение в метаматематику / С.К. Клини; Перевод с анг. А.С. Есенина – Вольпина; под ред. В.А. Успенского. – М.: Изд. ин. лит., 1957. – 526 с.
6. Сергеева, Л.А. Иерархичность школьного математического языка и ее влияние на понимание школьниками предмета математики / Л.А. Сергеева // Устойчивое развитие науки и образования. – № 4. – Воронеж: Общество с ограниченной ответственностью "АМиСта", 2017. – С. 176-183.
7. Хинчин, А.Я. О воспитательном эффекте уроков математики. О формализме в школьном преподавании математики /А.Я Хинчин // Педагогические статьи; под ред. Б.В. Гнеденко. – М.: АПИ РСФСР, 1963. – 204 с.

# Раздел VI

# СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

***В.В Абрамова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, (Россия)
***Н.А. Мещеряков,***
аспирант,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, (Россия)

## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КНИГИ ХУДОЖНИКА

***Аннотация.*** В статье обозначена проблема систематизации чувственных образов у студентов-дизайнеров в процессе обучения проектированию книги художника на основе реализации инновационных подходов в организации целостного образовательного процесса. В соответствии с современными требованиями рассмотрена специфика книги художника как феномена искусства, интегрированного арт-объекта, художественного метода, обозначены педагогические функции процесса проектирования и возможности творческого развития студентов при выполнении авторских проектов в условиях максимально разнообразном взаимодействии различных чувственных образов. Рассмотрено комплексное содержание учебно-творческих заданий по проектированию книги художника в логической взаимосвязи когнитивного, аксиологического, деятельностного и личностного компонентов. Предложен вариант поэтапного обучения основам проектирования книги художника как многопланового, чувственно-образного художественного произведения с применением разработанной комплексной модели.

***Ключевые слова:*** книга художника, содержательные компоненты, чувственный образ, проектирование, саморазвитие.

***V.V. Abramov,***
Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
Lipetsk state pedagogical University they
P. P. Semenova-Tyan-Shansky, Lipetsk, (Russia)
***N.A. Meshcheryakov***
Postgraduate,
Russian state pedagogical University. A. I. Herzen,
St. Petersburg, (Russia)

## SYSTEMATIZATION OF SENSUAL IMAGES IN STUDENTS-DESIGNERS IN THE DESIGN PROCESS OF THE ARTIST'S BOOK

***Annotation*** *The article deals with the problem of systematization of sensual images of design-students in the process of teaching the design of the artist's book based on the implementation of innovative approaches to the organization of an integrated educational process. In accordance with modern requirements, the author considers the specifics of the book as a phenomenon of art, an integrated art object, an art method, identifies the pedagogical functions of the design process and the possibility of creative development of students in the implementation of author's projects in the conditions of the most diverse interaction of various sensual images. The complex content of educational and creative tasks on the design of the artist's book in the logical relationship of cognitive, axiological, activity and personal components is considered. A variant of systematic training in the basics of designing the artist's book as a multi-faceted, sensually shaped artwork using the developed complex model is proposed.*

***Key words:*** *artist's book, content components, sensual image, design, self-development.*

Художественное познание определяется гносеологией как важный компонент универсальной познавательной деятельности человека. Исторически развитие эстетических идей основывается на выявлении и исследовании специфики взаимодействия искусства и действительности. Изучение гносеологической структуры процесса создания произведения искусства как средства и результата познания мира стало основой становления целостной теории искусства. Художественно-образная информация искусства считается обобщённым знанием человечества и необходимым содержанием современного всестороннего образовательного процесса.

Для реализации гносеологических функций искусства на разных этапах непрерывного образования важную роль играет понимание взаимосвязей чувственного и рационального в целостном процессе познания. Особую значимость в новых условиях модернизации обретают исследования гносеологических основ поэтапного процесса обучения. Основополагающим для организации обучения как познавательного процесса являются исследования С.П. Баранова, доказывающие, что на каждой ступени познания осуществляются специфические соотношения образного и логического, конкретного и абстрактного, а комплексная реализация данных взаимно дополняемых аспектов требует особых методов организации чувственного познания в учебном процессе [1]. Данные положения универсальны, их необходимо учитывать при оптимизации и повышении эффективности современного образовательного процесса на всех этапах обучения.

В процессе осуществления профессиональной подготовки студентов художественных направлений и в частности по профилю «Графический дизайн» очень важна целенаправленная реализация нескольких концептуальных идей, разработанных С.П. Барановым, которые связаны с управлением, организацией чувственного познания и с систематизацией чувственных образов. На завершающих этапах обучения дизайнеров осуществляется выполнение комплексных заданий, позволяющих актуализировать, обобщать и синтезировать различные информационные блоки, освоенные студентами. Реализация таких заданий на основе систематизации чувственных образов у студентов в процессе освоения интегрированной информации и различных видов деятельности, осуществляющейся с учетом общих закономерностей процесса обучения, представляется нам наиболее эффективным.

Проектирование книги художника как многопланового объекта современного искусства является одним из важных комплексных заданий, выполняемых студентами-дизайнерами, которое можно рассматривать как определённый критерий их профессиональной подготовки. Книга художника представляет собой специфический, комплексный арт-объект, самостоятельное художественное произведение, которое объединяет и реализует многие тенденции современного искусства. Многие исследователи и художники (М. Карасик [3], Е. Григорьянц [2], А.Б. Парыгин [5], М. Погарский [6] и др.) определяют книгу художника как некий феномен, особый жанр, объект, вид, метод культурной, интеллектуальной, художественной и духовной практики, рассматриваемый в общем ряду с литературой, музыкой, визуальным искусством и театром. М. Погарский отмечает, что «формат книги художника позволяет осуществлять симбиоз, казалось бы, предельно разнородных, а даже и конфликтующих жанров, технологий, направлений и стратегий современного искусства» [5, с. 24]. В данном случае книга представляет педагогический интерес не просто как текст в виде отдельного сброшюрованного издания, но как комплексный дизайн-объект.

Сложная художественно-образная структура и информационная многоплановость делает книгу художника концептуально интересным объектом современного искусства и важным комплексным элементом содержания дизайн-образования. Неограниченная вариативность чувственных образов, изучение особенностей их восприятия и воздействия на человека дает возможность будущим дизайнерам накопить богатый опыт вариативного применения выразительных средств в процессе проектирования различных комплексных объектов. Для осуществления учебно-творческого процесса проектирования книги художника необходимо её изучение в единстве четырех основных характеристик, дополняющих друг друга и составляющих ее основу. На рисунке 1 представлена модель содержания процесса проектирования книги художника.

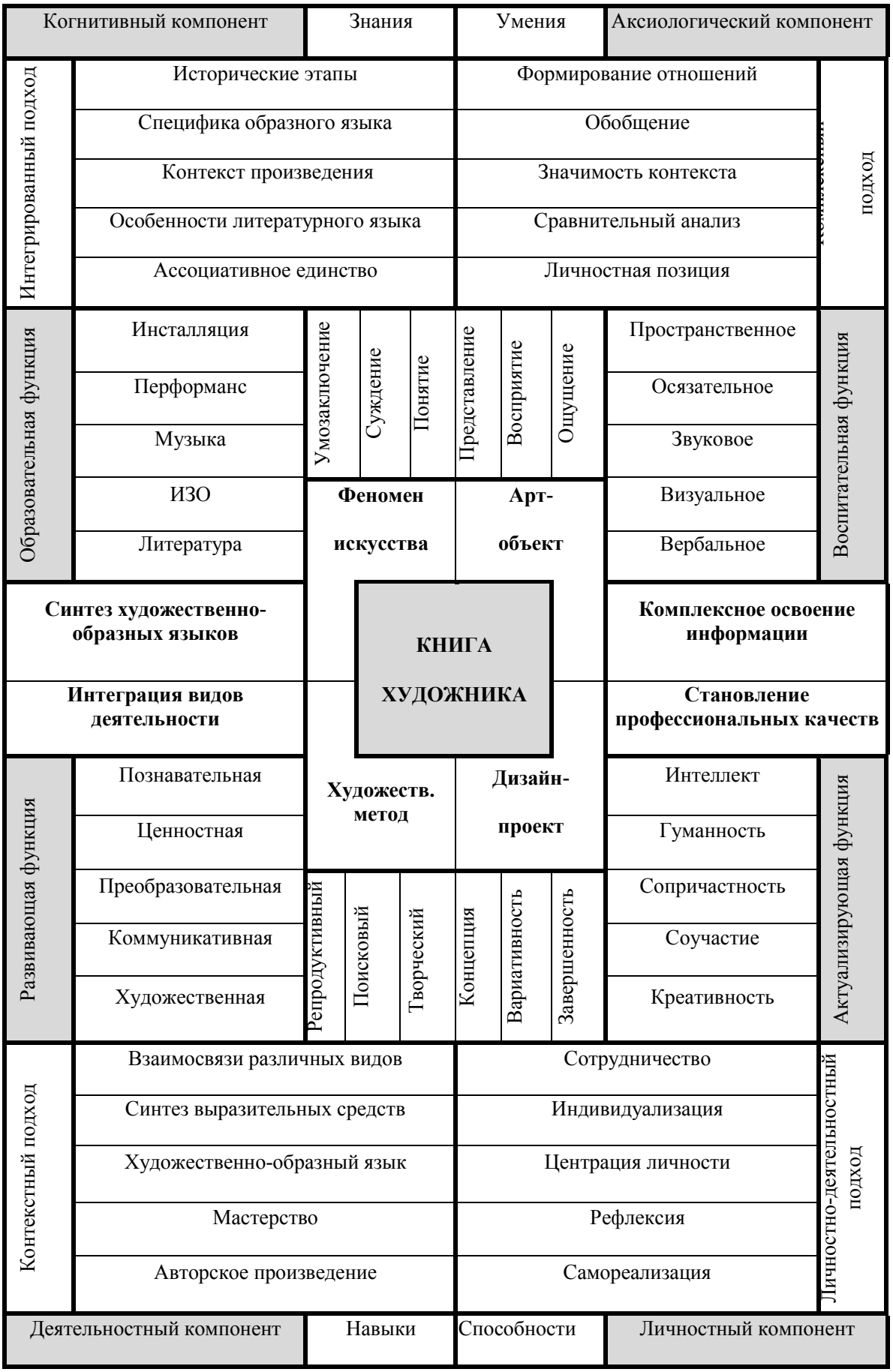



Рисунок. Модель содержания процесса проектирования книги художника

Книга художника рассматривается как самостоятельное, многоаспектное произведение, в процессе создания которого интегрируются различные жанры искусства и виды художественной деятельности. Комплексная схема, отражающая многоплановость данного понятия, позволяет выявить специфику обучения закономерностям ее проектирования как познавательного процесса на основе систематизации чувственных образов у студентов.

Симметричная структура схемы строится на взаимодействии четырех основных компонентов содержания образования, соответствующих им функций и инновационных подходов: **когнитивного** (информационного), реализующего образовательную функцию на основе интегрированного подхода; **аксиологического** (ценностного), выполняющего воспитательную функцию в рамках комплексного подхода; **деятельностного** (преобразовательного), осуществляющего развивающую функцию на принципах контекстного подхода; **личностного** (творческого), связанного с актуализирующей функцией и личностно-деятельностным подходом к организации целостного образовательного процесса.

Первоосновой процесса проектирования является реализация когнитивного компонента, связанного с теоретическим изучением содержательных характеристик книги художника как феномена искусства и знакомством с особенностями реализации синтеза художественно-образных языков в различных видах и жанрах искусства. На схеме показаны основные компоненты при проектировании книги художника: литература, изобразительное искусство, музыка, перформанс, инсталляция. Изучение исторических этапов становления книги художника, анализ специфики ее образного языка, исследование исторического контекста выбранного для проектирования произведения, анализ особенностей литературного языка и выявление ассоциативного единства с другими художественно-образными языками осуществляются на основе соответствующих логических операций, направленных на формирование понятий, суждений, умозаключений.

Рассматривая книгу художника как арт-объект, мы считаем необходимым приобретение теоретических знаний осуществлять в тесной взаимозависимости с реализацией аксиологического компонента, связанного с формированием ценностного отношения к получаемой информации и комплексным освоением ее различными органами чувств. В соответствии с выделенными видами искусства на схеме обозначены различные средства получения информации: вербальные, визуальные, звуковые, осязательные, пространственные. На основе систематизации полученных в процессе ощущения и восприятия разнообразных чувственных образов формируется наиболее полное представление о предмете исследования. Формирование ценностно-ориентационного отношения, связано с обобщением полученной информации, выявлением личностной значимости исторического контекста выбранного произведения, все это способствует формированию личностной позиции студента в определенной соотношении с позицией автора.

Интегрированный и комплексный подходы к реализации когнитивного и аксиологического компонентов позволяют студентам овладеть важными знаниями и умениями на основе взаимосвязи различных аспектов познания: образного и логического, конкретного и абстрактного. Систематизация многоплановых чувственных образов у студентов способствует более осознанному освоению различными видами деятельности и становлению профессиональных качеств личности, то есть является необходимой основой для эффективной реализации деятельностного и личностного компонента содержания образовательного процесса проектирования книги художника.

Специфическая характеристика книги художника как художественного метода связана с интеграцией различных видов деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, коммуникативной. Овладение различными видами деятельности, осуществляемое поэтапно: от репродуктивного к поисковому и творческому методу, является необходимым для профессиональной подготовки дизайнера. В соответствии с исследованием философских закономерностей человеческой деятельности М.С. Каган доказывает, что «Все четыре вида деятельности, сливаясь воедино в художественном творчестве, предстают как

подсистемы некоего системного художественного целого» [4.71]. Это позволяет утверждать, что интеграция основных видов деятельности создаёт необходимые условия для осуществления художественно-творческой деятельности по проектированию комплексных дизайн-объектов. Важно отметить, что процесс проектирования книги художника предполагает также и взаимосвязь различных видов художественной деятельности: изобразительной, декоративно-прикладной, конструкторской, а также использование синтеза многообразных выразительных средств при определении и формировании индивидуального художественно-образного языка для работы каждого студента. Это способствует становлению профессионального мастерства и созданию профессионального творческого проекта книги художника как самостоятельного авторского произведения. Контекстный подход в осуществлении деятельностного компонента, отражающий неразрывность теоретической информации с художественно-практической реализацией способствует овладению конкретными навыками профессиональной проектной деятельности.

Книга художника как личностно-ориентированное, учебно-творческое задание, направленное на создание авторского дизайн-проекта, характеризуется важными этапами проектной деятельности: разработка концепции, поиск соответствующих вариантов ее воплощения, создание наиболее информационно ёмкого, выразительного художественного образа. Реализация личностного компонента содержания процесса проектирования книги художника связана со становлением профессиональных качеств личности: интеллекта, гуманности, сопричастности, соучастия, креативности. На схеме выделенные качества личности показаны во взаимосвязи с основными видами деятельности, которые способствуют их формированию. Личностно-деятельностный подход к организации целостного образовательного процесса предполагает, что творческий процесс проектирования книги художника строится на принципах педагогики сотрудничества, индивидуализации обучения, центрации личности. На разных этапах работы над проектом важно осуществление рефлексии, направленной на всесторонний анализ полученных результатов, на выявление их соответствия первоначальной концепции и отражению замысла автора, что способствует самоактуализации личности студента, развитию творческих способностей и открывает возможности творческой самореализации в процессе проектирования книги художника как интегрированного объекта современного искусства.

Интеграция обозначенных компонентов содержания процесса проектирования книги художника основывается на развитии мотивационной сферы личности, формировании познавательных, ценностно-ориентационных, преобразовательных и коммуникативных потребностей необходимых для овладения различными видами художественно-творческой, проектной, профессиональной деятельности. Осознанный и свободный выбор изобразительный средств, наиболее подходящих для конкретного проекта книги художника, позволяет студенту более профессионально разработать концептуальную идею и довести все составляющие элементы объекта до их максимальной художественно-образной выразительности. В процессе выполнения авторского проекта книги художника на основе целенаправленной систематизации многоплановых чувственных образов студент должен научится разработке индивидуального, концептуально целостного художественно-образного языка, выражающего основные идеи замысла автора и позволяющего создать художественную оригинальную конструкцию книги как цельного произведения, где все элементы подчинены общей выразительной цели.

Практическую значимость для организации целостного образовательного процесса проектирования книги художника имеют обоснованные С.П. Барановым ступени познавательной деятельности: 1) накопление чувственных данных, формирование чувственных образов до систематического изучения закономерностей; 2) движение мысли от конкретного, образного содержания к абстрактному; 3) развитие абстрактной мысли; 4) движение мысли от абстрактного к конкретному; 5) конкретное, как высшая форма обобщённого познания [1]. Организация процесса проектирования в соответствии с данными этапами позволяет целенаправленно формировать многоплановые чувственные образы у

студентов дизайнеров и на основе их систематизации с выделением содержательной доминанты: информационной, ценностной, преобразовательной и личностно-ориентированной создавать конкретные авторские проекты, обобщающие результаты познания на разных ступенях.

В рамках общей художественной традиции проектирование книги художника имеет в своей основе разные мировоззренческие установки художника-дизайнера. Каждая эпоха открывает новые возможности художественно-образного языка книги художника как феномена искусства, арт-объекта, художественного метода и дизайн проекта с помощью много вариантности и неограниченного разнообразия выразительных средств, художник наиболее полно отражает личностное мироощущение, чувства, фиксируя в своих произведениях характерные черты времени. Именно многогранный, но целостный образ мира, а не только отдельные чувственные впечатления – вносят вклад в формирование художественного образа в процессе создания проекта книги художника как самостоятельного произведения современного искусства. Художественный образ становится элементом нового знания не прямо – посредством чувственных переживаний, а под воздействием предварительного знания или действия с помощью специально организованного обучения как процесса познания на основе единства образного и логического, конкретного и абстрактного.

Предлагаемый вариант поэтапного обучения студентов дизайнеров основам проектирования книги художника как многопланового, чувственно-образного художественного произведения необходимо осуществлять как комплексный процесс познания с применением особых методов организации. Разработанная модель содержания процесса проектирования книги художника, построенная на структурных взаимосвязях четырех образовательных компонентов, позволяет применить закономерности их взаимодействие в организации целостного образовательного процесса. Внедрение данной модели в процессе профессиональной подготовки студентов по профилю Графический дизайн может способствовать дальнейшему совершенствованию современного дизайн-образования.

Можно выделить некоторые организационно-педагогические условия реализации разработанной модели содержания процесса проектирования книги художника в учебно-воспитательном процессе:

- формирование информационного культурно-образовательного пространства на основе реализации интегрированного и комплексного подходов, синтеза искусств и способствующих расширению и систематизации чувственных образов у студентов;
- организация мотивационного сопровождения, ориентированного на овладение различными видами деятельности и развитие профессиональных навыков в рамках реализации контекстного подхода;
- осуществление педагогической поддержки как механизма осуществления личностно-деятельностного подхода и основополагающих принципов педагогики сотрудничества, центрации личности, индивидуализации обучения;
- создание доброжелательной рефлексивной среды, стимулирующей индивидуальное развитие, направленное на формирование потребностей самосовершенствования и творческой самореализации в различных видах художественно-проектной деятельности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С.П. Баранов. – М., 2005.
2. Григорьянц Е. Книга художника: к феноменологии жанра / Е. Григорьянц // Петербургские искусствоведческие тетради. – СПб: АИС, 2006. – Выпуск 7. – С. 260 – 267.
3. Карасик М. Книга о Книге художника / М. Карасик // Альманах «Треугольное колесо». – 2005. – № 3. – 96 с.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
5. Парыгин А.Б. Книга художника как форма искусства / А.Б. Парыгин // «Искусство печатной графики: история и современность»: сб. н. статей по материалам научной конференции «Четвертые казанские искусствоведческие чтения», 19-20 ноября 2015 г. – Казань: ГМИИ РТ, 2015. – С. 75-78, ил.
6. Погарский М. Книга художника / М. Погарский. – Москва: Изд. «Вишнёвый пирог», 2015. – 416 с.

***С.А. Воробьева,***
кандидат педагогических наук, доцент
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
Липецк (Россия)

# ОРГАНИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПРИ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА

***Аннотация.*** Статья посвящена проблеме организации эмоционально-чувственного опыта младшего школьника при характеристике художественного образа. Обосновывается значение эмоционально-чувственного опыта в приобщении детей младшего школьного возраста к произведениям искусства, выработке собственных ценностных ориентиров и способности адекватно откликаться на художественный образ. Акцентируется важность понимания детьми значения средств художественной выразительности в создании эмоционально-образного содержания, способности характеризовать художественный образ на основе ощущений, восприятия и представлений. Выделяются основные задачи организации эмоционально-чувственного опыта.

***Ключевые слова:*** эмоционально-чувственный опыт, младший школьник, художественный образ, средства художественной выразительности.

***S.A. Vorobyeva,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
SEMENOV-TYAN-SHANSKY LIPETSK,
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY,
*Lipetsk* (Russia)

# ORGANIZATION OF EMOTIONALLY SENSITIVE EXPERIENCE OF A YOUNGER SCHOOLBOY AT THE CHARACTERISTICS OF ARTISTIC IMAGE

***Annotation.*** The article is devoted to the problem of organizing the emotional-sensual experience of a younger student in characterizing an artistic image. It justifies the importance of emotional and sensual experience in introducing children of primary school age to works of art, developing their own value orientations and the ability to adequately respond to an artistic image. The importance of understanding the meaning of means of artistic expression in the creation of emotional-figurative content, the ability to characterize an artistic image on the basis of sensations, perception and presentation is emphasized. The main tasks of the organization of emotional and sensual experience are highlighted.

***Keywords:*** emotional-sensual experience, junior schoolchild, artistic image, means of artistic expression.

На современном этапе развития педагогической науки и практики имеет место явно выраженная интеллектуальная направленность процесса обучения с опорой на сознательное отношение учащихся к знаниям, логическое овладение навыками и умениями с целью развития научно-теоретического мышления. Чрезмерная интеллектуализация в педагогике, при которой редко учитывается эмоциональная сфера личности ребёнка, способствует формированию технократического мышления, которое провоцирует безнравственное отношение к миру и проявляется во многих социальных катаклизмах современности. Исходя из этого, среди приоритетных задач образования сегодня можно выделить развитие эмоциональной отзывчивости, воспитание культуры чувств личности.

Жизненный опыт ребёнка на различных стадиях его развития достаточно ограничен, и дети не скоро научатся выделять из общественной массы собственно эстетические явления. Искусство как компонент ценностного переживания и осмысления способствует формированию эстетического сознания младшего школьника. И задача педагога состоит в том, чтобы воспитать у ребёнка способность наслаждаться искусством, развить эстетические потребности, интересы, довести их до степени сформированного эстетического чувства.

Под эмоционально-чувственным опытом мы понимаем «совокупность непосредственных впечатлений и закрепленных в памяти следов в виде эмоционально-чувственных и предметно-деятельностных образов, эстетических картин и художественных явлений, различных объектов или людей, к ним причастных, и реальной среды, в которой произошло значимое для личности событие – встреча с ценными для нее явлениями и людьми» [131, с. 125].

Такой опыт представляет собой не отчужденное знание, а генетически заложенный в ощущениях и переживаниях опыт адекватного реагирования – понимания средств

художественной выразительности, человеческих характеров, настроений, состояний. Необходимыми предпосылками накопления эмоционально-чувственного опыта младшим школьником являются: 1) умение наблюдать, т.е. умение сопоставлять, оценивать; 2) способность воспринимать художественные произведения и эмоционально откликаться на них; 3) умение внимательно вслушиваться и всматриваться.

Следует отметить, что эмоционально-чувственный опыт ребёнка имеет двоякую природу. С одной стороны, младший школьник осваивает художественный образ, познает его свойства и связи с объектами и явлениями действительности. С другой – он одновременно познает, узнает себя в обращении с этим образом: он испытывает, проверяет, выявляет свои способности, силы, возможности; он переживает в связи с этим какие-то чувства, в частности, и эстетические [1, с. 125-126].

Опираясь в понимании эмоционально-чувственного опыта на философские и психолого-педагогические положения теорий С.П. Баранова, Л.С. Выготского, К. Изарда, А.В. Запорожца, В.В. Зеньковского, Д.А. Леонтьева, А.Ж. Овчинниковой, Л.П. Печко, П.М. Якобсона и других, мы выделяем в опыте младшего школьника следующие его черты: 1) *образность* – предполагает наличие в сознании младшего школьника переживаний художественного образа, связанных с ощущениями, восприятием и представлениями; 2) *эстетическую направленность* – проявляется в способности ребёнка к духовному осмыслению объектов, в раскрытии выразительности образа; 3) *субъективность* – характеризуется личностно-смысловым отношением ребёнка к произведениям искусства; 4) *объективность* – связана со способностью присваивать объективные эмоционально-смысловые значения художественно-выразительных средств, сложившиеся в ходе общественного развития. Объективная сторона опыта младшего школьника является «строительным материалом», а субъективный образ – их обобщенным итогом, придающим отдельным разрозненным представлениям единый эмоционально-образный характер.

Развивать эмоционально-чувственный опыт младшего школьника в первую очередь призваны предметы образовательной области «Искусство», к которым относятся уроки музыки, литературы и изобразительного искусства.

Основные задачи организации эмоционально-чувственного опыта:

1. Обогатить эмоционально-чувственный опыт младшего школьника.
2. Развивать активное эмоциональное отношение ребёнка к произведениям искусства и явлениям действительности.
3. Расширить представления детей об эмоционально-образных значениях средств художественной выразительности.
4. Развить эмоционально-образное мышление младшего школьника.

В процессе организации эмоционально-чувственного опыта следует выделить **два направления:**

1. Накопление эмоционально-чувственного опыта на основе ознакомления с основными жанрами произведений искусства.
2. Использование ситуативного и систематизированного эмоционально-чувственного опыта при характеристике средств художественной выразительности.

Приведем примеры уроков в 1 классе, на которых реализовывалось первое направление данного процесса:

Тема урока музыки: *«Повсюду музыка слышна».*

Учитель предлагает вниманию детей произведение В. Ребикова *«Медведь»* и задает следующие вопросы:

Что вы представляли себе, слушая эту музыку? (*«Медведь идет по лесу»).*

Медведь идет быстро или медленно?

Шагает он легко или грузно?

Как звучит музыка – высоко или низко?

Понравилась вам эта музыка?

Почему? (*Потому что в ней очень точно передан образ медведя).*

Почему именно такими средствами выразительности изображает композитор медведя?

Какого еще животного можно себе представить, слушая эту музыку?

Далее учитель исполняет это произведение с изменениями – в быстром темпе, в высоком регистре и подводит детей к мысли, что музыкальными средствами можно создать образ животного, передавая его основные характерные черты. Изменение какого-либо из средств музыкальной выразительности приводит к созданию нового музыкального образа и нового эмоционального состояния. Данное задание направлено на развитие способности ребёнка определять характер музыки на основе слуховых ощущений. На их основе у младшего школьника возникает чувственный образ, который позволяет эмоционально откликаться не столько на произведение искусства как явление само по себе, сколько на внешние его качества, чувственно воспринимаемые учащимся.

Тема урока изобразительного искусства: «*Прекрасное вокруг нас».*

Учитель предлагает вниманию детей натюрморты И. Машкова *«Фрукты на блюде», «Ананасы и бананы»,* И. Хруцкого *«Цветы и плоды»,* К. Петрова-Водкина «*Натюрморт с черемухой»,* задает следующие вопросы:

Что объединяет эти картины? (*Натюрморты).*

Что изображает художник, когда пишет натюрморты? (*Овощи, фрукты, цветы и т.д.).*

Почему художники обращают свое внимание на эти предметы? *(Потому что они красивые).*

Вы часто обращаете внимание на эти предметы в жизни? *(Нет).*

Почему? *(Потому что к ним привыкаем и не замечаем их красоты).*

Как вы определили, что художник восхищается этими предметами? (*На картине они изображены очень красивыми).*

Далее учитель просит детей нарисовать красками любой понравившийся предмет из представленных в натюрмортах и подводит их к мысли о том, что множество прекрасных предметов окружает нас, и нужно только разглядеть и увидеть в них эту красоту. Учитель обращает внимание детей на тот факт, что художники, выбирая предметы для своих натюрмортов, восхищаются соразмерностью форм, их пропорциональностью, красочностью изображаемого, гармонией цвета и света. Свой восторг и свои чувства от увиденного они передают нам, зрителям, через свои полотна. Мы, воспринимая изображение на картине, тоже проникаемся этим восторгом, чувством прекрасного.

Приведем пример урока, на котором реализовывалось второе направление организации эмоционально-чувственного опыта младшего школьника. Данное направление опиралось на использование ситуативного и систематизированного эмоционально-чувственного опыта при характеристике средств художественной выразительности.

Тема интегрированного урока: *«Понятие о средствах музыкальной и художественной выразительности».*

Учитель предлагает вниманию детей репродукция картины А. Рылова «*В голубом просторе»* и произведение *«Полет шмеля»* Н.А. Римского-Корсакова. Были заданы следующие вопросы:

Какое чувство выражает композитор в этом произведении? (*Взволнованность, стремительность, полетность и т.д.).*

Что вы представляете себе, слушая это музыкальное произведение? (*Жужжание шмеля, его полет ).*

Как музыка передает состояние полета? (*С помощью быстрого темпа).*

Какой тембр использует композитор для того, чтобы передать жужжание шмеля? (*Струнные инструменты).*

Как относится композитор к своему персонажу? (*Дружелюбно, с юмором).*

Что объединяет произведение Н. Римского-Корсакова и репродукцию картины А. Рылова *«В голубом просторе»*? (*В репродукции художник тоже передает состояние движения).*

В ходе урока учитель подводит детей к выводу о том, что существуют специальные для каждого вида искусства средства выразительности. В музыке – это звук, темп, лад, динамика, тембр, регистр и т.д. В изобразительном искусстве – это цвет, композиция, линии и т.д. Но существуют художественные средства, которые свойственны всем видам искусства. С их помощью художник и композитор передают различные эмоциональные состояния. Затем детям предлагается заполнить таблицу, занести в нее специфические музыкальные средства и общие художественные средства, присущие всем видам искусства.

Таблица

| **Музыкальные средства** | **Художественные средства** |
|---|---|
| Мелодия | Настроение |
| Ритм | Контраст |
| Лад | Динамика |
| Тембр | Движение-статика |
| Регистр | Ритм |
| Темп | Темп |
| Динамика | Символика |
| Характер голосоведения | Композиция |

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Печко Л.П. Накопление и активизация культурного и эстетико-художественного опыта в педагогическом процессе (средний и старший возраст) / Л.П. Печко // Эстетический опыт личности как условие освоения культуры в образовательном процессе школы и вуза: сборник научных трудов. ИХО РАО, ВГПУ. – М., 2003. С. 125-143.

***Г.А. Воскобойникова,***
педагог-исследователь, зав. структурным подразделением
Центр развития творчества «Левобережный»,
соискатель,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
г. Липецк (Россия)

## ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ У ШКОЛЬНИКОВ КАК ФЕНОМЕН СВОВРЕМЕННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.*** В статье раскрывается понятие «познавательная активность» от точки зрения ученых древности до современного толкования. Прослежен путь трансформации отношения педагогического сообщества к проблеме развития познавательной активности. Акцентировано внимание на развитие познавательной активности в сфере современного дополнительного образования. Представлены научные изыскания таких ученых, как А.Г. Асмолов, С.П. Баранов, Е.В. Коротаева, И.Э. Унт, Г.И. Щукина, Т.И. Шамова и других, которые интерпретируют активность как важную составляющую деятельности школьников. Приведены примеры развития познавательной активности школьников в сфере дополнительного образования в процессе реализации социально-педагогических проектов.

***Ключевые слова:*** познавательная активность, школьник, дополнительное образование.

***G.A. Voskoboynikova***
teacher-researcher,
a structural unit of the Centre for the development of creativity "Levoberezhny", applicant,
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tian-Shansky
Lipetsk (Russia)

## PUPILS' LEARNING ACTIVITY AS A PFENOMENON OF ADDITIONAL EDUCATION

***Abstract.*** The article tells us about the term 'cognitive activity' from ancient scientists' point of view until the modern age. The transformation of pedagogical society attention has been deduced to the problem of the development of cognitive activity. The attention is paid to the development of cognitive activity in the sphere of supplementary education. The writings of S.P. Baranov, A.G. Asmolov, E.V. Korotaeva, I.E. Unt, G.I. Scgukina, T.I. Shamova and others are used. These scientists say about the activity as one of the important part of pupils' activity. There are examples of development of pupils' cognitive activity in the sphere of supplementary education during the implementation of social pedagogical projects.

***Key words:*** learning activity, schoolchild, additional education

Современное дополнительное образование России – это новый этап развития всей системы образования, которое проходит вне школы. Этот этап обусловлен рядом федеральных документов, в частности **Концепцией развития дополнительного образования детей**. В Концепции определено, что именно познавательная активность школьников является главным мотивом движения ребёнка вперед, его образовательным маршрутом, своеобразной дорожной картой в сфере дополнительного образования, так как выходит за рамки собственно образовательной среды в сферу социальных практик.

В педагогическом сообществе, начиная с древних времен, познавательной активности давались различные толкования. Авторы педагогического словаря Г.М. и А.Ю. Коджаспировы акцентируют внимание на то, что активность (от лат. activus – деятельный) формируется под воздействием среды и воспитания, т.е. у личности активность проявляется непосредственно в деятельном отношении к миру, к преобразованию полученного исторического опыта человечества и в творческом созидании. Дополнительное образование является замечательной площадкой для проявления активности личностью и для продвижения вперед в познавательной сфере.

Еще в древности Сократ познавательную активность рассматривал как некий двигатель к новым открытиям. Он интерпретировал познавательную активность как культуру сомнения, как искреннюю увлеченность творческим поиском. «Способность стыдиться» своего невежества у Сократа связано с источником познавательной активности. Стыд он считал прямым путем к самопознанию, которое неразрывно связано с познавательной активностью.

Совсем по-иному познавательная активность представлялась мыслителям эпохи Средневековья (А. Блаженный, Ф. Аквинский). Они считали, что только искренность веры в иррационализм, т.е. в некое высшее начало, может привести человека на путь познания.

Проблему развития познавательной активности Я. Коменский видел одной из основополагающих при формировании личности ребёнка. Великий педагог утверждал, что дети должны иметь твердые знания. Школьники – это не просто трансляторы чужих мыслей, они должны научиться осмысливать информацию и давать свою оценку предложенному материалу для размышлений. В своих научных трудах Я. Коменский неоднократно отмечал, что стремление к знанию у человека необходимо воспламенять всеми возможными способами [5].

Идеи Я. Коменского были поддержаны великими русскими педагогами двадцатого столетия. Так, педагог советской школы А.С. Макаренко считал, что интерес способствует развитию познавательной активности, поэтому жизнь и труд ребёнка должны быть пронизаны заинтересованностью в какой-либо деятельности. А становится ребенок деятельным, по мнению В.А. Сухомлинского, только тогда, когда он заинтересован в процессе овладения новыми знаниями, когда познание доставляет ему радость, эмоциональную приподнятость. Только в этом случае, считает ученый, школьник овладевает семенами знаний, которые успешно произрастают в нем и питают его ум [6].

Современный ученый А.Г. Асмолов утверждает, что познавательная активность не может проявляться у школьника, если отсутствует желание задать главный детский вопрос: «Почему?». По мнению ученого, ситуация, когда педагог дает знания, а школьник должен их просто «взять», приводит к тому, что в ней «сиротливо прячется познавательная активность

личности ученика», которая подвергнута страху плохой оценки за неправильный ответ. Для того чтобы такую ситуацию исключить, педагог-новатор Ш. Амонашвили еще в двадцатом столетии предложил отказаться от отметок [1]. В современном образовании только сфера дополнительного образования обладает уникальной системой приобретения знаний, получения ответов на свои «почему» без страха перед отметкой в дневнике.

Различные факторы: субъективные, такие как любознательность, усидчивость, воля, мотивация, прилежание и объективные, такие как окружающие условия, личность наставника, приемы и методы обучения, по мнению Е.В. Коротаевой, являются яркими характеристиками познавательной активности. При этом следует учесть, что активность – это, в принципе, динамический показатель, и в силах педагога-наставника суметь помочь школьнику двигаться от невысокого уровня знаний к более высокому, проявляя при этом творческий потенциал.

В работах российских ученых Л.П. Аристовой, И.Э. Унт, И.Ф. Харламова, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной познавательная активность, проявляющаяся в творческой деятельности школьников, рассматривается как высший уровень познавательной активности. Высший уровень познавательной активности может характеризоваться следующими качествами: оригинальностью, нешаблонностью, самостоятельностью. Всего же Г.И. Щукина выделяет три уровня активности. Первый связан с тем, что человек может на основе опыта других людей усвоить определенные образцы, но уровень собственной активности будет недостаточен. Такой уровень ученый назвала репродуктивно-подражательным. Второй уровень активности является поисково-исполнительским, данным уровень подразумевает степень самостоятельности человека, а третий уровень был уже описан выше. Естественно, что в педагогической деятельности надо создавать такие условия, чтобы школьник достиг уровня творческой деятельности, и его действия представляли бы собой оригинальные мыслительные процессы. Именно сфера дополнительного образования способствует развитию познавательной активности школьников в нешаблонном формате, а в творческом ракурсе.

Под познавательной активностью А.А. Волочков понимает такие универсальные способы, формы и меры природно-социальных взаимодействий на школьника, благодаря которым он развивается [2, с. 72].

И.С. Якиманская же считает, что познавательная активность во многом зависит от личного опыта ребёнка, который способствует не только осознанному усвоению новых знаний, но и их преобразованию и осмыслению [6, с. 35].

На основании анализа психолого-педагогической литературы Т.Е. Кирикович сравнивает познавательную активность со «своеобразной дверью» [4, с. 82]. Данная дверь открывается школьником для получения новых знаний, т.е. для развития, совершенствования, изменения себя в интеллектуальном, а значит – в познавательном плане.

С.П. Баранов в своих научных трудах указывал на то, что ребенок должен обязательно в приобретении знаний проявлять активность, иначе материал не будет усвоен. Ученый считал, что активность выражает определенную ***направленность личности***, которая явно актуальна в процессе познания [2].

Согласимся с мнением С.П. Баранова о том, что активность определяет именно направленность личности, и любая деятельность может осуществляться благодаря мотивации, которая формируется вследствие следующих структурных компонентов: влечения, желания, стремления, интереса, склонности, идеала, мировоззрения, убеждения. Последовательность – от влечения к убеждению – является цепочкой с взаимосвязанными звеньями психологической цепи для понимания направленности личности, а, значит – ее активности.

В сфере дополнительного образования большую популярность в последнее время получили социально-педагогические проекты. Наряду с освоением дополнительных общеразвивающих программ школьники активно участвуют в продвижении различных проектов, в реализации которых хорошо просматривается обозначенная С.П. Барановым цепочка структурных компонентов, направленных на развитие познавательной активности. Так, уже на протяжении нескольких лет в Центре развития творчества «Левобережный» города Липецка реализуются следующие проекты: «Книжное содружество», «Фестиваль доброго творчества»,

«Мы вместе» и другие. В их осуществлении регулярно вовлекаются школьники от 6 до 18 лет. В зависимости от интереса и склонностей учащихся данные проекты дают возможности проявить школьникам и свои организаторские возможности, и творческие способности, и актёрские таланты... Благодаря проектам раскрываются те способности ребёнка, которые порой и для него самого до определенного момента скрыты. В рамках реализации проекта «Книжное содружество» выявлены литературные способности многих девчонок и мальчишек благодаря мастер-классам, которые проводили липецкие писатели и поэты. По итогам таких занятий выпущены сборники творческих работ школьников. И таких примеров развития познавательной активности в сфере дополнительного образования довольно много.

Таким образом, существует большое разнообразие точек зрения ученых на понятие «познавательная активность». Одни авторы рассматривают познавательную активность как черту личности, а другие как деятельность.

Активность в условиях дополнительного образования позволяет школьнику понять и осознать важность и специфику приобретаемых знаний. В этом случае знания и умения формируются достаточно осознанно, не ради оценки, в чем и заключается феномен познавательной активности. Следует отметить, что данная проблема еще требует широкого спектра изучения и рассмотрения в современном образовательном пространстве.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Амонашвили Ш.А., «Здравствуйте, дети!» / Ш.А. Амонашвили. – М., 1988.
2. Баранов С.П. Гносеологический подход в обучении / С.П. Баранов. – София, 2012. –168 с.
3. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход / А.А. Волочков. – Пермь: ПГПУ, 2007. – 376 с.
4. Кирикович Т.Е. Роль познавательной активности в процессе познания / Т.Е. Кирикович // Наука и школа. – 2011. – С. 81-83.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Я.А. Коменский; под ред. И. Пискунова и др. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 486 с.; Т. 2. – 576 с.
6. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в пяти томах / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянска школа, 1980. – Т. 2.

Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995.– №2. – С.31-41.

***А.И. Дурнева,***
студентка НД-03-2,
Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
Липецк (Россия)

## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ У БАКАЛАВРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭСТЕТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются положения, позволяющие раскрыть необходимость систематизации чувственных образов у студентов-бакалавров в процессе изучения эстетических категорий, определяются пути систематизации чувственных образов на разных этапах познавательной деятельности, анализируются результаты исследования.

***Ключевые слова***: систематизация чувственных образов, бакалавр, эстетические категории, показатели сформированности чувственных образов.

***A.I. Durneva,***
Student ND-03-2,
Lipetsk State Pedagogical University.
P.P. Semionov-Tian-Shansky
Lipetsk (Russia)

## SYSTEMATIZATION OF SENSUAL IMAGES OF BACHELORS IN EXAMINING AESTHETIC CATEGORIES OF

***Abstract***. This article discusses the provisions which allow to reveal the need for systematization of sensual images of students-Bachelors in the process of exploring aesthetic categories, identifies ways of systematizing sensual images at different stages of cognitive activity, analyze the results of the study. This article is intended for primary school teachers, students and educators.

***Keywords***: systematization of sensual images, Bachelor, aesthetic categories, indicators of sensual images.

Проблема систематизации чувственных образов у бакалавров в процессе изучения эстетических категорий на современном этапе является актуальной и важной. Основанием для этого являются следующие положения:

- необходимость учёта значения чувственного образа у бакалавров в понимании сущности категорий прекрасного, безобразного, комического, трагического и выразительного;
- рассмотрение процесса формирования чувственных образов как системы, позволяющей осуществить переход мысли студента-бакалавра от чувственного к рациональному, и, наоборот, обеспечивая на каждой ступени познания своеобразное соотношение конкретного и абстрактного.

Раскрытие первого положения связано с созданием чувственных образов на основе понимания специфики эстетических категорий: *«прекрасного», «безобразного», «возвышенного», «низменного», «трагического», «комического»* и *«драматического»*. Остановимся подробнее на некоторых из них.

Чувственный образ, возникающий при знакомстве *категории прекрасного,* опирается на восприятие ребёнком явлений и объектов действительности с точки зрения совершенства как высшей эстетической ценности, гармонии меры, единство содержания и формы, порядка [3].

Образы *возвышенного* отображают совокупность природных, социальных и художественных явлений с позиций их количественно-качественных характеристик, которые способствуют возникновению глубоких эстетических переживаний, возникающих в зависимости от её понимания как совершенной дисгармонии. Е.Г. Яковлев выделяет в ней духовную основу, выражаемую через героическое, величественное, благородное [4]. Грандиозность, масштабность, монументальность − это наиболее яркие формы отражения возвышенного в искусстве. Для данной категории характерны стремление к идеалу, совершенному, количественное нарушение меры, контраст, противоречие. Если прекрасное − это положительная общечеловеческая ценность явлений, которыми общество уже полно и свободно владеет, то возвышенное таит в себе «огромные, ещё не освоенные потенциальные силы» [2].

Образ *трагического* связан с отражением глубоких объективных противоречий в борьбе человека с природой, общественными силами, собственным внутренним миром, ведущих к катастрофическим последствиям и возбуждающих глубокое духовное переживание.

Образ *комического* возникает, когда социально значимые противоречия действительности рассматриваются с точки зрения несоответствия здравому смыслу. Отражение комического в искусстве происходит в жанрах юмора, иронии, сарказма, сатиры.

Осмысление образов данных категорий требует реализации второго положения, связанного с рассмотрением процесса формирования чувственных образов, отражающих сущность эстетических категорий как системы, позволяющей осуществить переход мысли студента-бакалавра от чувственного к рациональному и наоборот. Такое понимание систематизации чувственных образов обеспечивает на каждой ступени познания своеобразное соотношение конкретного и абстрактного [1]. С.П. Баранов выделяет следующие этапы познавательной деятельности: накопление чувственных данных, формирование чувственных образов до систематического изучения закономерностей; движение мысли от конкретного, образного содержания к абстрактному; развитие абстрактной мысли; конкретное как высшая форма познания [1]. Опираясь на положения А.Ж. Овчинниковой о создании художественной модели, включающей три уровня: 1) моделирование объективных свойств, деталей, единичных связей объектов и явлений; 2) моделирование эмоции; 3) моделирование собственно-эстетического восприятия образа, характерного для данной категории [3], студентам предлагалось создать ситуации, описывающие образы на разных уровнях модели. Этот процесс осуществлялся в процессе исследовательской работы по реализации проектов; использовании ТРИЗ-педагогики, создания устного журнала, осмысления сочинений, основанных на систематизации чувственных образов студентов.

Затем был проведён контрольный эксперимент, в котором участвовали 28 студентов-бакалавров института психологии и образования ЛГПУ имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского. Студентам предлагалось написать эссе: «Глазки смотрят, слёзки льются».

Анализ результатов исследования проводился по следующим критериям: ***вкусовые*** *предпочтения; полнота, глубина суждений.*

*Вкусовые предпочтения* предполагают субъективно-личностные нормы выбора категорий студентами, которые соотносятся с общественно значимыми.

Широта жанровых предпочтений в *литературе* связана в основном со стихами А.А. Фета «Шёпот, робкое дыхание…», С.А. Есенина «Шагане ты моя, Шагане…», «Я спросил сегодня у менялы», А.С. Пушкина «Везувий зев открыл…» 50%; рассказами – 10,7%; романом «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова – 21,4%; *в живописи* – исторической живописью: («Последний день Помпеи» К. Брюллова) – 10,7%, марины И.К. Айвазовского – 10,7%, портретами И.Е. Репина, картинами В. Васнецова (западные художники не назывались); в музыке – И.С. Бах «Звуки рождают мысли», Л.ван Бетховен «Лунная соната», Вивальди «Времена года», П.И. Чайковский 6 симфония, «Времена года» – 10,7%. Было выявлено, что при выборе аргументов студенты чаще опирались на примеры из школьной программы.

*Полнота* включала в себя совокупность выделенных признаков, их выразительных объектов, свойств, имеющих смысловую нагрузку при восприятии определённой категории. Анализ результатов исследования по полноте показал, что категорию прекрасного выделили 14,2%, безобразного 3,5%, возвышенного 25%, низменного 3,6%, трагического 28,6%, комического 7,2% и драматического 17,6%. С использованием шкалы оценок были выявлены три уровня систематизации чувственных образов у студентов-бакалавров по полноте. У 25% студентов чувственные образы сформированы на высоком уровне; у 53,6% − на среднем; у 21,4% − на низком.

*Глубина* характеризовалась выделением существенных признаков определённой категории, совокупностью образов, содержащих символическую обобщённость. Данный критерий характеризовался глубоким переосмыслением существенных признаков категорий, отражённых в произведениях искусства. Например, «*Прекрасное доставляет человеку высокое наслаждение»* (Алёна. Б.). *Трагедия – это невосполнимая утрата и утверждение бессмертия* (Светлана. Ч.). «*Смешно нам бывает, когда рассказывают забавную историю или анекдот, смеемся мы, когда щекотно, или, когда увидим весёлую сцену, смеёмся шутке, смеёмся, скрывая неловкость, но всё это ещё не комическое. «Всем известно, что комическое − это веселье, радость и смех. А веселье, радость и смех любят все*» (Анастасия Д.). По данному критерию высокий уровень имеют 21,4%, средний − 60,7%, низкий − 15,6%.

Среди объектов, вызывающих яркие эмоции и чувства, студенты называли реальные объекты природы – 28,6%, объекты, сделанные руками человека – 32,1% Были представлены нравственные понятия: любовь – 57,1%, ненависть – 21,4%. Например, «*Все стихотворения С.А. Есенина о любви говорят об удивительном качестве поэта − любить и быть любимым, о его возможности дарить людям счастье, настоящее счастье, память о котором никогда не умрет» (Лена К.) «Я спросил сегодня у менялы…" – это стихи человека, любившего не один раз, но не забывшего ни одну из своих возлюблённых, сохранившего к ним какую-то часть своего чувства»* (А. Попова). 21,4% студентов выделяют существенные признаки категории *«трагическое» как категории эстетики, предполагающей свободу личности, восставшей против судьбы, тяжести жизни»* (Д. Клавдиева).

Основными аспектами студенческих сочинений, вызывающими слёзы, были глобальные бедствия (К. Брюлов «Последний день *Помпеи*»); всенародное горе, связанное с репрессиями (А. Ахматова «Реквием»); личностные переживания драматических событий (Ф. Решетников «Опять двойка»; смерть животных и жестокое и циничное отношение к ним людей (С Есенин «Корова» и др.); смешные ситуации, отражённые в комедиях А.С. Грибоедова, в фильмах Гайдая и другие).

Анализ результатов исследования показывает таблица.

Таблица

**Результаты исследования по эссе: «Глазки смотрят, слёзки льются»**

| Показатели: | | Количество человек f – 28 | | | | | % 100 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Вкусовые предпочтения | Прекрасное | 4 | | | | | 14,2 |
| | Безобразное. | 1 | | | | | 3,5 |
| | Возвышенное | 7 | | | | | 25,0 |
| | Низменное | 1 | | | | | 3,6 |
| | Трагическое | 8 | | | | | 28,6 |
| | Комическое | 2 | | | | | 7,2 |
| | Драматическое | 5 | | | | | 17,6 |
| | | Уровни | | | | | |
| | | высокий | | средний | | низкий | |
| | | f | % | f | % | f | % |
| 2. Полнота | | 7 | 25,0 | 15 | 53,6 | 6 | 21,4 |
| 3. Глубина | | 6 | 21,4 | 17 | 60,7 | 5 | 15,6 |

Таким образом полученные результаты требуют поиска эффективных методов и средств систематизации чувственных образов студентов, способствующих глубокому сопереживанию героев, оказавшихся в трудной ситуации. Описание ситуаций, вызывающих слёзы в произведениях искусства в соответствим с личностным опытом, у студентов вызывает сложности.

В статье доказана необходимость систематизации чувственных образов у бакалавров в процессе изучения эстетических категорий, позволяющих осуществить переход мысли бакалавра от чувственного к рациональному и наоборот, обеспечивая на каждой ступени познания своеобразное соотношение конкретного и абстрактного.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С.П. Баранов. – М.: Прометей, 2005. – 136 с.

2. Борев Ю.Б. Эстетика: учебник / Ю.Б. Борев. – М.: Высшая школа, 2002. – 511 с.

3. Овчинникова А.Ж. Ноосферные аспекты эстетического саморазвития личности на основе взаимодействия чувственного и рационального / А.Ж. Овчинникова // Ноосферный модус современных педагогических технологий саморазвития субъектов образования: коллективная монография / Под ред А.И. Субетто. – СПБ, 2017. – С. 175 – 206.

4. Яковлев Е.Г. Эстетическое как совершенное. Избранные работы / Е.Г. Яковлев. – М.,1983.

***А.С. Иванищева,***
магистрант,
Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина (Россия)

# ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЧУВСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ

***Аннотация.*** В статье раскрываются особенности использования функционального подхода к эстетическому воспитанию младших школьников на основе систематизации чувственных образов, выделяются основные критерии. Статья предназначена для учителей начальных классов, студентов и работников образования.

***Ключевые слова*:** функциональный подход, эстетическое воспитание, систематизация чувственных образов.

***A.S. Ivanischeva,***
undergraduate,
Eletskiy State University
I.A. Bunin (Russia)

# FUNCTIONAL APPROACH TO AESTHETIC EDUCATION Of JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON THE SYSTEMATIZATION Of SENSUAL IMAGES

***Abstract.*** The article reveals the features of a functional approach to aesthetic education of junior high school students based on the systematization of sensual images, are the main criteria. This article is intended for primary school teachers, students and educators.

***Keywords:*** functional approach, aesthetic education, systematization of sensual images.

Переосмысление мировоззренческого опыта эстетического воспитания младших школьников связано с поиском инновационных приёмов, направленных на духовное осмысление природы, действительности, их установок на восприятие искусства и требует педагогических воздействий. При этом следует учитывать психологические и педагогические особенности данного возраста детей, которые определяются яркостью восприятия, любознательностью, эмоциональностью, синкретизмом, анимализмом, недостаточно развитым произвольным вниманием. У детей этого возраста начинает развиваться абстрактно-логическое мышление и воссоздающее воображение. Всё это требует определения содержания исследуемого феномена с учётом психологических особенностей детей.

Анализ научной литературы показывает необходимость изучения концептуальной природы изучаемого явления, претендующего на раскрытие искомого понятия с позиций гносеологического подхода к систематизации чувственных образов (С.П. Баранов, А.Н. Нехлопочина, А.Ж. Овчинникова), культурно-эстетических тенденций осмысления образов искусства (М.С. Каган, А.Ф. Лосев, Н.Г. Чернышевский); эмоционально-образного отражения действительности (И.Г. Алмазова, С.А. Воробьёва, В.И. Мясцова); осмысления проблемы в диалоге (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, Е.П. Крупник, М.К. Мамардашвили); бытийности сознания и его природы (Н.А. Кормин, А.Ж. Овчинникова, Л.П. Печко, Е.Г. Яковлев); определения значения символики искусства в понимании смыслов (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.Ф. Лосев, Н.К. Салмина и др.).

Однако в практике начального образования наблюдается недооценка эстетического воспитания, которое часто ограничивают подготовкой номеров художественной самодеятельности, которая ведётся несистематически, в ущерб духовному развитию личности. При таком подходе ребёнок формально усваивает ценности искусства, что сказывается на неразвитости его суждений и вкусов. Всё это актуализирует проблему эстетического воспитания младших школьников в образовательном процессе на основе изучения видов искусства.

В научной литературе данный феномен определяется как:

а) взаимосвязанный процесс, направленный на воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать и оценивать красоту в

окружающей действительности − в природе, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства (В.Н. Шацкая) [4, с. 6]. Здесь акцент делается на созерцательной стороне мировосприятия ребёнка;

б) как система мероприятий, направленных на выработку и совершенствование в человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное и возвышенное в жизни и искусстве [3, с. 451]. В данном случае речь идет об организационном преобразующем процессе;

в) один из универсальных аспектов культуры личности, обеспечивающих её рост в соответствии с социальным, психофизическим становлением человека под влиянием искусства, многообразия эстетических объектов и явлений реальности (Л.П. Печко) [5, с. 625]. Здесь основным является социальный фактор воздействия искусства на субъективный характер деятельности.

Перечисление признаков изучаемого явления связано с познавательными процессами и специфическим отражением действительности (эстетические восприятия, представления, эмоции и чувства, суждения и оценки); с художественным осмыслением мира; с катарсисом, наслаждением и творческим переосмыслением природы и мира.

Таким образом, эстетическое воспитание младших школьников является целенаправленным, многофункциональным процессом воздействия на образное мышление учащегося, то есть его способность созерцать прекрасное в объектах и предметах окружающей действительности, давать им оценку с позиций эстетических идеалов и творческую деятельность.

В соответствии с этими позициями *целью* данной статьи является раскрытие основных функций эстетического воспитания, способствующих гармоническому развитию учащихся. Её достижение опирается на систематизацию чувственных образов учащихся и управление их познанием. По мнению С.П. Баранова, данный процесс определяется тремя факторами: качеством отражения действительности в чувственном образе, количеством чувственных образов, мерой чувственного при отражении действительности» [2]. Их реализация направлена на вовлечение детей в разнообразную деятельность, обеспечивающую глубокое понимание значения категории «прекрасного» в развитии личности. В нашем исследовании акцент делается на качество отражения действительности в художественных образах, так как на основе личностного опыта учащихся, их эстетических впечатлений происходит понимание значения художественных и эстетических средств, смысла и значения образа. Возникшая эстетическая реакция создаёт установку на восприятие искусства.

В результате образного отражения действительности возникает особый род отношения к природе и искусству, формирующий основы художественно-эстетического сознания у младших школьников. Оно, по мнению И.Г. Алмазовой и А.Ж. Овчинниковой, включает в себя эстетические восприятия, представления, чувства, идеалы, оценки и суждения [1; 5].

В этой связи важным является совокупность теоретических положений функционального подхода (Ю.Б. Борев, Л.С. Выготский, М.С. Каган, Л.П. Печко). В его основе лежит объективно-аналитический метод Л.С. Выготского, позволяющий с позиций интеграции и дифференциации описывать воздействие природы и искусства на личность ребёнка. Специфика его реализации базируется на систематизации чувственного опыта ребёнка и связывается с определением значений функций искусства и функциональных запросов (установок) личности и характеризуется различными точками зрения.

*Первая точка зрения* основана на идее взаимосвязи этической и культурологической функций (Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, Л.Н. Толстой, Н.Г. Чернышевский и др.), которые выполняются в процессе изучения произведений искусства. Их реализация осуществляется на основе идейно-смыслового и семантического понимания идеи произведения.

*Вторая точка зрения* противоположна первой (К. Белл, Э. Ганслик, Х. Ортега-и-Гассет, Т. Элиот, О. Уайльд). Она доказывает важность эстетического переживания и гедонистической функции, связанных не с удовольствием от восприятия

искусства, а с переживаниями ребёнка, благодаря которым осуществляется процессе мышления и духовного общения с искусством. Степень эмоциональности проявляется в зависимости от яркости и выразительности образа, умения детей различать эмоции, заложенные в художественном произведении, их готовности передать их в творческой деятельности. На основе чувственных образов происходит моделирование определённых чувств и эмоций, которые включают в себя катарсис, переживаемый ребёнком, воспринимающим искусство, и психологический эффект воздействия на личность.

*Третья точка зрения* опирается на значение познавательной функции, предполагающей формирование основ эстетического сознания ребёнка. Его структурные компоненты (восприятие, представление, чувство и переживание, воображение, суждение, оценка) взаимосвязаны. Каждый из них выполняет определённые функции, создавая целостное познание художественной действительности, позволяющие почувствовать эмпатию к герою, уловить метафорический смысл образа, развить основную идею.

Процесс систематизации чувственных образов осуществляется в следующей последовательности: 1) установка на восприятие произведений искусства; 2) организация чувственного познания, на основе которого происходит понимание смысла произведения; 3) оценка.

С целью определения степени систематизации чувственных образов младших школьников проводилось исследование по критериям:

- *полноты чувственных образов*, отражённых при восприятии выразительных объектов и характеризуемых их количеством, совокупностью выразительных объектов, признаков и связей;

- *глубины осмысления чувственных образов*, определяемой качеством отражения действительности в соответствии с эстетическим идеалом.

Исследование проводилось в МБОУ СОШ №24 имени М.Б. Раковского г. Липецка. Были обследованы 24 учащихся третьего класса «А».

Анализ констатирующего среза по полноте чувственных образов показал, что в качестве объектов, связанных с категорией прекрасного, чаще всего выделяются деревья и цветы (62,6%), так как выразительность и красота этих объектов наиболее привычны. Реже выделяются объекты неживой природы: камни, лес, горы, облака, море (20,8%). В меньшей степени называются животные (белка, заяц, ласточка, снегирь, лебедь) и предметы, сделанные руками человека: сотовый телефон, телевизор (8,3%), и духовные абстракции (8,3%)

Объекты, выделенные детьми, оценивались следующим образом: а) объекты неживой природы и сделанные руками человека − 0,25 балла; б) растения − 0,5 балла; в) животные −0,75 балла; высшие духовные абстракции − 1 балл. Сравнительный анализ результатов исследования показал фрагментарность личностных впечатлений и переживаний в описании эстетических объектов природы и искусства.

По критерию «глубина *осмысления чувственных образов»* обобщение происходило по следующим функциям: 1) утилитарной («красивый трансформер – можно сделать разные фигурки», «люблю купаться летом»); 2) логической: родо-видовой (дерево, трава, зелень), временам года (летом все деревья зелёные, а осенью разные»); выразительной, например, «осень разноцветная». Как правило, обобщение по данной функции осуществлялось по ярким, сочным цветам, выразительным линиям, формам; 3) гедонистической, определяемой как самоценность чувственного облика и проявляющейся в наслаждении от восприятия эстетического в природе и искусстве, в передаче палитры чувств, выражающихся в эмоционально-образной оценке («грустная осень», «веселый колокольчик», «мечтательная снежинка»). Чаще всего реализуются познавательная и гедонистические функции искусства (67,2%).

Таким образом, количественный анализ показал, что недостаточная сформированность чувственных образов у младших школьников связана с неразвитостью художественных предпочтений; отсутствием личностных впечатлений, опыта восприятия и описания выразительных объектов и их свойств; содержанием образовательной программы и недостаточным внедрением в образовательный процесс информационных технологий

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Алмазова И.Г. Педагогические условия формирования эстетических представлений об окружающем мире у младших школьников в коллективной творческой деятельности: монография / И.Г. Алмазова. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2016. – 266 с.
2. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С.П. Баранов. – М., 2005. – 164 с.
3. Краткий словарь по эстетике / Под ред. Ф.М. Овсянникова. – М.: Политиздат, 1983. – 223 с.
4. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / Под ред. В.Н. Шацкой. – М.: Учпедгиз, 1955. – 277 с.
5. Овчинникова А.Ж. Взаимодействие видов искусства как фактор эстетического развития младших школьников / А.Ж. Овчинникова, А.Н. Нехлопочина. – Елец, 2014. – 160 с.
6. Печко Л.П. Эстетическое воспитание / Л.П. Печко // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия, 1994. – Т. 2. – С. 625.

***Н.С. Колесникова,***
магистрант института психологии и педагогики, группа Нм-21,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
Елец (Россия)

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены пути формирования у младших школьников художественного восприятия литературного произведения. Рассказано, что для развития способностей младших школьников правильно и осмысленно воспринимать художественный текст необходимо найти пути, методы и условия формирования художественного восприятия. Чтобы прочитанное произведение дошло до сознания ребёнка, доставило ему удовольствие, заставило волноваться, радоваться, сопереживать героям, нужно научить детей понимать произведение и отличать художественный текст от нехудожественного.
**Ключевые слова:** чтение, художественное восприятие, литературное произведение.

***N.S. Kolesnikova,***
Master student of the Institute of Psychology and Pedagogy, group Nm-21,
Elets State University. I.A. Bunin,
Elets (Russia)

## FEATURES OF FORMATION IN YOUNGER SCHOOLBOYS OF ARTISTIC PERCEPTION OF LITERARY WORKS

**Abstract.** This article discusses the ways of formation in younger schoolchildren of artistic perception of a literary work. It has been said that in order to develop the abilities of younger students, to correctly and sensibly perceive a literary text, it is necessary to find ways, methods and conditions for the formation of artistic perception. To read the work came to the mind of the child, gave him pleasure, made him worry, rejoice, empathize with the heroes, you need to teach children to understand the work and distinguish the artistic text from the non-artistic.
**Keywords**: reading, artistic perception, literary work.

Литература – особенный вид искусства, так как воспитательная ее функция реализуется через силу воздействия художественного образа. Полноценное формирование всех функций литературных произведений зависит от психологических особенностей восприятия и понимания данного вида искусства. Художественный текст может иметь несколько трактовок, поэтому не следует говорить о его неправильном восприятии. Оно должно быть полноценно. Помогая освоить духовный опыт человечества, литературные произведения обращаются одновременно и к чувствам и к мыслям младших школьников.

В ФГОС НОО представлены следующие предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования:

- осознание значимости чтения для личного развития;

- понимание роли чтения, использование разных видов чтения (ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое); умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев;

- достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, т.е. овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий;

- умение самостоятельно выбирать интересующую литературу; пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной информации [4, с.18].

Современная школа строит свою деятельность по принципу развивающего обучения, осуществляя формирование творческой личности через учебную деятельность.

Для развития способностей младших школьников правильно и осмысленного воспринимать художественный текст необходимо найти пути, методы и условия. Нужно сформировать ребёнка как читателя, проявляющего сознательный интерес к чтению, имеющего прочные навыки чтения (соответствующие его возрасту), умеющего самостоятельно работать с детскими книгами, имеющего читательский опыт.

Чтобы достигнуть намеченной цели, по мнению ряда исследователей: С.М. Бондаренко, Г.Г. Граник, Л.А. Концевая – начать нужно с решения следующих задач:

- развивать интерес у ребёнка к самому процессу чтения, расширять круг прочитанных книг (не только детской литературы, но и поэзии, научно-популярных произведений и т.д.), стремление самого школьника к увеличению прочитанных произведений, что позволит ему быть более начитанным;

- при воспитании у ребёнка интереса к чтению необходимо формировать грамотного читателя;

- воспитывать методом чтения у ребёнка активное отношение к прочитанному;

- формировать у учащихся опыт работы с учебной литературой и детскими произведениями;

- вырабатывать у школьников навык чтения, позволяющего без проблем освоить среднее звено школьной программы.

Чтобы воспитать активного и сознательного читателя на ступени начального общего образования, необходимо привить ребенку навыки чтения, культуру слушания и проговаривания прочитанного. Необходимо добиться эмоционального отклика ребёнка на прочитанное, способности воспринимать художественное произведение как искусство. Научить учащихся воспринимать процесс чтения как двусторонний, включающий в себя технику чтения и понимание прочитанного.

Все это не может сложиться сразу, а происходит постепенно, когда ребенок начинает читать целыми словами. В это время формируется смысловое чтение. При чтении по слогам, чтобы понять, что ребенок прочитал, ему необходимо несколько раз повторить прочитанное. Работа с текстом в это время ведется только вместе с учителем.

Овладение чтением – длительный и сложный процесс, который очень часто не вмещается в рамки начальной школы. Он охватывает многие умения, такие как узнавание слов, понимание их значения, использование фонетического анализа и т.д.

Упорное развитие навыка чтения поможет учащимся самостоятельно работать с прочитанным текстом. Чтобы прочитанное произведение дошло до сознания ребёнка, доставило ему удовольствие, заставило волноваться, радоваться, сопереживать героям, нужно научить детей понимать произведение и отличать художественный текст от нехудожественного. При этом следует помнить те «методические подсказки», на которые обращает наше внимание Н.Н. Светловская в своей публикации (нам они представляются очень полезными):

1. Школьники начальных классов всегда реагирует на текст эмоционально. Детские переживания, полученные при прочтении художественного произведения, – это очень ценно для начальной школы.

2. Еще одна особенность читателей младших школьников – отношение к персонажу художественного произведения, как к живому. Детям интересно, а было ли это на самом деле? Ребенок чутко реагирует на психологические тонкости, которые взрослый не заметит.

3. Младшие школьники очень часто представляют себя в образе прочитанного героя. Это еще называют эффектом присутствия.

4. Последняя особенность читателя младших классов – они не реагируют на художественную форму произведения [3, с.115].

Учителю для формирования у младших школьников художественного восприятия литературного произведения необходимо знать основные этапы исследуемого процесса.

*Начинать нужно с подготовки к восприятию*: детям показывают портрет писателя или поэта, репродукции картины или кинофильма. Самое важное – предисловие учителя, создающего эффект ожидания продолжения, мотивирующего к дальнейшей работе.

*Далее идет первичное восприятие художественного произведения*. Оно обеспечивает общее впечатление, заставляет ребёнка сопереживать прочитанному. Заинтересовать детей можно следующим образом: прекратить чтение на самых интересных моментах рассказа (кульминации) и предложить детям самим додумать, что может случиться с героями дальше. *Нужно, чтобы дети обязательно поделились впечатлениями, которые оставил у них рассказ. Это будет осмысление ребенком прочитанного.*

*Повторное перечитывание текста* способствует более полному его пониманию и развивает навык чтения у школьников. Разыскивая ответ на заданные вопросы, ребенок постоянно обращается к прочитанному тексту. Ему предстоит много поработать, достигая полного понимания произведения.

*Учителю необходимо довести до ребёнка не только содержание произведения, но и рассказать о сюжете, характерах героев, языке.* Это заставит учащихся глубже осознать художественный смысл написанного. Необходимо рассказать не только о том, что написано, но и как это написано, с помощью каких художественных средств.

*При изучении поэтического произведения нужно показать ребенку ритмичность, музыкальность стихотворных фраз, мелодичность художественной речи.*

Наш небольшой опыт работы учителем начальных классов в МОБУ СОШ №38 города Сочи и первичный анализ этого опыта помогли определить трудности, чаще всего встречаемые при восприятии художественного произведения ребенком; сделать методический вывод о том, что необходимо сделать для устранения данного недостатка.

1. Так, мы абсолютно согласны с мнением Т.П. Микушовой, которая отмечает, что «…школьники начальных классов воспринимают художественные произведения не так как взрослые. Они видят отдельные детали и могут не видеть целого, и чаще всего не могут определить мотив поступка главного героя. Но если произведение рассказано ярко, эмоционально, ребенок воспринимает его «чувствами», сопереживают главным действующим лицам. Но личное отношение ребёнка может и не совпасть с авторским. Не всегда дети понимают авторскую позицию [1, с. 35].

2. К особенностям читателей младшего школьного возраста следует отнести непринятие во внимание детьми художественной формы произведения. При прочтении художественного произведения младший школьник в первую очередь обращает внимание на героев, сюжет, события, которые происходят с героем, но не строфы, эпитеты, знаки препинания, деление на абзацы. Ребёнок сам их не замечает, а значит, пропускает мимо без осмысления. Поэтому учителю нужно делать на этом акцент, анализировать и проговаривать вместе с детьми, что хотел сказать автор, используя ту или иную форму.

3. Еще одной особенностью восприятия младшими школьниками литературных произведений является их фрагментарность. Школьникам начальных классов бывает непросто выделить конкретную сюжетную линию произведения, им намного проще пересказать весь текст. Поэтому после первичного восприятия учителю следует направлять детей на составление плана произведения, осмысление прочитанного текста, установление в нем

причинно-следственных связей, что поможет избежать механического запоминания и будет способствовать выделению конкретной сюжетной линии.

Помогая ребенку разобраться в художественном произведении, понять авторское изложение описываемых образов, учитель не только помогает развиться ребенку духовно, но и создает условия для его совершенствования, полноценного изучения литературы в средней школе.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Микушова Т.П. Деятельностный подход к обучению литературному чтению младших школьников: учебное пособие для бакалавров / Т.П. Микушова. – Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина, 2012. – 81с.
2. Найденов А. Б. Выразительное чтение / А.Б. Найденов. – М.: Просвещение, 1972. – 191 с.
3. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – №1. – С. 11-16.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf.

***Л.М. Тафинцева,***
директор института психологии и образования,
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

***В.С. Коренскова,***
студент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П.Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.*** Статья посвящена систематизации эстетических образов у младших школьников во внеурочной деятельности. В ней изложены взгляды на влияние эмоций в ценностном мире детей. Выделяются и описываются характерные особенности понятия «чувственный образ».

***Ключевые слова***: эмоции, педагог, ученики, духовное становление личности, чувственный образ, нравственность, эстетическое развитие.

***L.M., Tafinceva,***
director of the Institute of psychology and education,
candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer,
the Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

***V.S. Korenskova,***
student,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semionov-Tian-Shansky,
Lipetsk (Russia)

## SYSTEMATIZATION OF AESTHETIC IMAGES OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN OVERTIME ACTIVITY

***Abstract.*** The article is devoted to the systematization of aesthetic images primary schoolers in extra-mural activities. It sets out views on the place of emotions in giving the world children. Identifies and describes the characteristics of the concept of "sensual image.

***Keywords***: emotions, teacher, pupils, spiritual personality, sensual image, morality, aesthetic development.

Проблема систематизации эстетических образов является актуальной и важной, так как её решение связано с глубокими мыслительными процессами, тонкостью чувств и переживаний, определяющих содержание духовного развития младших школьников. Благодаря чувственному познанию мира происходит процесс вхождения детей в художественно-эстетическое пространство, в котором с позиций эстетического идеала

раскрываются образы природы и духовного мира личности. В.А. Сухомлинский отмечал, что в этом процессе «большое место занимает воспитание способности чувствовать человека − чувствовать сердцем тончайшие движения души, уметь видеть в глазах горе, обиду, страдание, смятение, одиночество. А самое главное − нужно уметь видеть и чувствовать в глазах своего ближнего потребность в человеческом сочувствии, помощи... Зеркалом мысли и чувств являются глаза. Какую бы картину мы ни рассматривали, я всегда обращал внимание… на глаза человека, образ которого воплотил в своём произведении художник. Глаза − это сложнейший мир мыслей, чувств, переживаний [4, с. 311-312].

Эстетический образ возникает на основе чувственного образа ребёнка, который включает в себя ощущения, восприятия и представления об эстетических объектах, предметах действительности и их свойствах, преломлённые через индивидуальные способности личности. «Чем богаче впечатления о мире, − пишет А.Ж. Овчинникова, − тем ярче их переживания, тем глубже механизмы познания искусства, тем шире индивидуальный опыт личности. Имея конкретные представления о природе, субъекты оценивают красоту языка писателя или мастерство художника, сумевшего нарисовать в своём произведении живую картину природы и передать тончайшие её состояния. Сочетание цвета, оттенков, полутонов, звуков, движений и ощущений позволяет личности увидеть бесконечную красоту мира» [3, с. 171]. Его содержание рассматривается в нескольких ***аспектах***:

а) как протекающее во времени специфическое отражение действительности в произведениях искусства, имеющих эстетическую ценность (С.П. Баранов, В.В. Ванслов, М.С. Каган);

б) как акт эстетической деятельности в конкретный момент восприятия и представления объектов искусства (Л.А. Венгер, А.Н. Леонтьев);

в) как особая способность ощущать выразительность произведений искусства (М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев, Л.П. Печко);

г) как творческий процесс создания образа (М. Вертгеймер).

Однако несмотря на разную трактовку понятия «эстетический образ» в исследованиях учёных данный феномен объединяет общее свойство − чувственно-образное познание выразительных свойств объектов в различных видах искусства, окрашенное переживанием субъекта. В процессе эстетического отражения действительности ребёнок воспринимает произведение искусства и как реальную жизнь, и как её образ, созданный автором, который воплощает собственное видение событий, свои мысли и устремления. Такой подход позволяет создать условия для собственного культурно-эстетического роста личности.

Наиболее глубоко проблема систематизации эстетических образов решается во внеурочной деятельности на основе управления чувственным познанием ребёнка, которое, по мнению учёных (С.П. Баранов, А.И. Бурова, А.Н. Нехлопочина, А.Ж. Овчинникова, Л.П. Печко, Т.А. Соловьёва), должно строиться на определённых гносеологических основаниях.

Одним из таких оснований, по мнению С.П. Баранова, является управление чувственным познанием учащихся, которое определяется тремя ***факторами:***

- качеством отражения действительности в чувственном образе; т.е. тем, как ученик представляет изучаемое явление − на основе оригинала или по модели, насколько выражена тенденция к представлению объекта в реальных условиях бытия;

- количеством чувственных образов, т.е. тем, насколько адекватно представляет ученик в изучаемой закономерности окружающую действительность или её отдельные стороны, охватывает ли совокупность чувственных образов те группы предметов и явлений, которые отражены в понятии;

- мерой чувственного при отражении закономерности, т.е. такой совокупностью чувственных образов, которая позволяет представить в обобщённом виде группы предметов и явлений, которые отражены в изучаемой закономерности и обеспечивают тенденции к представлению изучаемых явлений в оригинале [1].

Систематизация эстетических образов у младших школьников в процессе управления чувственным познанием в соответствии с данными факторами проходит четыре ***фазы***:

1) эстетическую установку, которая характеризует сознательную и неосознанную настроенность субъекта на эстетическое восприятие действительности и искусства;

2) возникновение первичной эстетической эмоции, определяемой психологическими процессами;

3) эстетическое осмысление объекта в процессе понимания художественного образа произведения;

4) духовную фазу, связанную с эстетическим открытием, выявлением нового качества в творческой деятельности детей.

Покажем, как происходит систематизация эстетических образов у учащихся в процессе проведения занятия в кружке по созданию русской народной текстильной куклы. Обращение к кукле связано с тем, что изучение творческого наследия предков способствует формированию духовных ценностей, воспитанию уважения к историческому прошлому, к объектам, созданным трудом народа, к истокам, позволяющим возродить и сохранить традиции. Традиционные русские куклы несут в себе черты индивидуальности. Простоватые на первый взгляд, они очень разнообразны по форме и декоративному исполнению и не требуют каких-либо сложных приёмов и инструментов для изготовления. Сам процесс работы приносит радость детям, мягкий (тёплый) материал создаёт ощущение тепла, нежности. При изготовлении игрушки развивается мелкая моторика пальцев, мышление, речь. Изготовив игрушку, ребёнок играет с ней (кормит, укладывает спать, разговаривает, т.е. осваивает различные социальные роли), а застенчивый ребёнок в игре становится более уверенным, заменяя себя куклой.

***Задачами*** данного мероприятия являются:

- формирование эстетического образа народной тряпичной куклы и народного костюма;

- формирование представлений об истории создания кукол, их назначении;

-развитие интереса и воспитание любви к русской тряпичной кукле как виду народного художественного творчества;

- создание проектов, связанных с изучением обычаев и традиций;

- развитие и формирование творческих способностей.

***Первая фаза***, связанная с созданием эстетической установки на восприятие полного образа куклы, предполагает описание школьниками собственных впечатлений, ощущений и переживаний от её вида. В процессе беседы дети делают вывод, что в настоящее время изготовление игрушки не потеряло своей значимости.

***Вторая фаза:*** детям предлагается рассмотреть полную технологическую карту по её созданию и ответить на вопросы: «Для чего создают такие вещи? Похожи ли они на современных кукол?» Дети знакомятся с историей изготовления куклы, её назначением и смысловым наполнением. Куклам приписывались различные магические свойства. Они могли защитить человека от злых сил, принять на себя болезни и несчастья, помочь хорошему урожаю. Многие куклы-талисманы бережно хранились в семье, передавались из поколения в поколение вместе с традиционными приёмами их изготовления. Детям предлагалось описать свои эмоции и чувства, которые вызывает кукла.

***Третья фаза***: ученики приступают к созданию текстильной куклы. Учитель организует аналитико-синтетическое восприятие различных тканей и цветов. Учащимся предлагаются вопросы на осмысление своих ощущений и чувств при создании куклы. Основу систематизации эстетических образов учащихся при знакомстве с этими игрушками составляют ассоциации (цветовые, слуховые, зрительные, тактильные), которые представляют собой связи двух или нескольких процессов: ощущений, восприятий, представлений. Появление одного из них вызывает появление другого.

***Четвертая фаза***: ученики, закончив свою работу, делают важное для себя открытие: кукла своими руками становится очень дорогой вещью для ребёнка, и мы замечаем, что ученик начинает более трепетно относиться к своей кукле, заботиться о ней.

Подведение итогов работы является необходимым моментом в работе творческого ученического коллектива. Так как дополнительное образование не имеет четких критериев определения результатов практической деятельности обучающихся, то наиболее подходящей формой оценки является совместный просмотр выполненных образцов и изделий, их коллективное обсуждение, выявление лучших работ. Такая форма работы позволяет детям критически оценивать не только чужие работы, но и свои.

Таким образом, процесс систематизации эстетических образов во внеурочной деятельности является сложным и противоречивым. Он основывается на уровнях отражения чувственного познания мира в мышлении. Педагог во внеурочной деятельности должен чётко по фазам управлять познавательным процессом учащихся.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучения: монография / С.П. Баранов. – София«Prepress», 2012. – 168 с.
2. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Овчинникова А.Ж. Ноосферные аспекты саморазвития личности на основе чувственно-образной сферы / А.Ж. Овчинникова // Ноосферный модус современных педагогических технологий саморазвития субъектов образования: коллективная монография; под ред. А.И. Субетто. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2017.– 206 с.
4. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.

***Н.Г. Куприна,***
доктор педагогических наук, профессор,
Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург (Россия)

## РАЗВИТИЕ ОПЫТА МИРОВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ПЕРЕЖИВАНИИ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются вопросы развития опыта восприятия у младших школьников в художественно-эстетическом переживании; решаются задачи развития данного феномена; описываются особенности эмоционально-чувственного способа познания мира; определяются подходы и методы его развития.

***Ключевые слова:*** развитие, опыт, восприятие, младший школьник, художественно-эстетическое переживание.

***N.G. Kuprina,***
doctor of pedagogical sciences, Professor,
Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg (Russia)

## DEVELOPMENT EXPERIENCE WORLDVIEW JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN AN ARTISTIC AND AESTHETIC EXPERIENCE OF THE.

***Abstract.*** This article discusses the issues of the development experience of perception to junior high school students in artistic and aesthetic experience; solved problems of development of this phenomenon; Describes the features of emotional, sensual ways of knowing the world; defines the approaches and methods of its development.

***Keywords:*** development, experience, perception, mladshi pupil, artistic and aesthetic experience.

Современные концепции образования нацеливают на реализацию гуманистической профессиональной парадигмы, направленной на целостное и всестороннее развитие личности учащегося, формирование у него самостоятельности мышления, готовности к саморазвитию. В этой связи актуализируются идеи С. П. Баранова о создании целостного образа окружающего мира у обучающихся на основе их чувственного опыта: отражении действительности в чувственном образе, активизации мыслительной и интеллектуальной деятельности школьников в опоре на их личностный опыт эмоционально-ценностного

восприятия окружающего мира. В работах С. П. Баранова «Чувственный опыт ребёнка в начальном обучении», «Принципы обучения», «Соотношение образа и понятия в процессе обучения» сформулированы концептуальные положения гносеологического осмысления процесса обучения младших школьников на основе систематизации чувственного опыта, управления чувственным познанием детей в обучении.

Особенно актуальны и востребованы эти идеи в современном художественном образовании. В Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения уроки литературы, музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры мыслятся не только как основные формы учебного процесса (по аналогии с другими школьными предметами), но, прежде всего, как уроки «человековедения», связанные с освоением духовного опыта человечества формирующейся личностью.

Современный подход в построении программ предметов «Музыкальное искусство», «Изобразительное искусство», «Мировая художественная культура» заключается в переходе от количественного накопления школьниками фактов, связанных со сферой культуры и искусства, к самостоятельной и созидательной деятельности обучающихся в процессе выполнения творческих учебных заданий на уроке и внеурочной деятельности. Тематика уроков связана с раскрытием разнообразных связей искусства с жизнью, обращена к личностному опыту обучающихся.

Задача развития опыта мировосприятия у младших школьников в общении с искусством отражена в формулировках универсальных учебных действий (УУД), которыми обучающимися необходимо овладеть при освоении дисциплин предметной области «Искусство»:

- формирование мировоззрения, целостного представления о мире и формах бытия искусства;
- развитие умений и навыков познания и самопознания через искусство;
- накопление разнообразного и неповторимого опыта эстетического переживания;
- формирование творческого отношения к проблемам;
- развитие образного восприятия и освоение способов художественного, творческого самовыражения личности;
- гармонизация интеллектуального и эмоционального развития личности;
- подготовка к осознанному выбору индивидуальной образовательной или профессиональной траектории.

Формирование личностных УУД на уроках искусства возможно при «задействовании» в процессе восприятия произведений искусства на уроке имеющегося в жизненном багаже учащихся опыта эмоционального переживания проблемных ситуаций. Эмоционально-практическая включенность школьников в восприятие искусства способствует формированию у них представлений о художественных образах как моделях мировосприятия, обобщенных в творчестве художников, поэтов, музыкантов.

В отечественной науке – философии, эстетике, искусствознании – утвердилось отношение к художественному содержанию как специфическому феномену, не сводимому ни к материалу творчества, ни к художественной структуре. Содержанием искусства выступает художественное преломление действительности в качестве идеального образования – новой, созданной по законам художественного творчества субъективной реальности. Вхождение в эту художественную действительность, созданную автором, происходит через «заражение» эмоциями, путем вживания воспринимающего субъекта в мир художественного произведения.

Эстетическое переживание не предполагает «дословного» перевода знаний и представлений на язык художественных образов. Образ и отличается от точного знания своей метафоричностью, ассоциативностью и субъективностью при восприятии. Эстетическое переживание необходимо для включения личности в процесс освоения мировоззренческих ценностей через их непосредственное эмоционально-образное восприятие. В эстетическом переживании аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления личности о мире, проживается система мировоззренческих общественных ценностей,

оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытийных взаимодействиях с окружающим миром.

Опора на понятие «художественно-эстетическое переживание» способствует внедрению в образовательно-воспитательный процесс «ненаучного» способа познания мира – образного, эмоционально-чувственного постижения его законов, обеспечение эмоционально-чувственной основы в развитии опыта мировосприятия у обучающихся.

Выделим наиболее эффективные подходы и методы развития опыта мировосприятия у обучающихся в художественно-эстетическом переживании на уроках искусства.

*Методы и приемы создания эмоциональной драматургии занятий.*

Необходимым условием общения с искусством как специфическим эмоционально-образным способом освоения действительности является сама атмосфера урока – эмоционально-мажорный настрой учеников на освоение художественных образов, увлеченность искусством. Эстетическая ситуация на уроке может возникнуть лишь в контексте эстетической атмосферы, творческого настроя, общей эмоциональной доминанты, что и рождает эстетическую радость, потребность культурного соучастия и творчество. Это связано с мастерством, вдохновением и творческой интуицией самого учителя. При подготовке к уроку используется метод «эмоциональной драматургии», где учитель продумывает эмоциональные кульминации и спады, напряжения и разрядки, начало и завершение. Многие педагоги используют метод «эмоциональной волны» – постепенного нарастания эмоционального напряжения, которое выливается в кульминацию, связанную с пиковыми, предельными эмоциями. Благодаря этому художественное произведение воспринимается учениками как «событие», что рождает яркое художественно-эстетическое переживание.

Для создания эстетической ситуации на уроке, связанной с художественно-эстетическим переживанием, важны методы личностного погружения в художественный мир произведения – вовлечение каждого ученика в собственный отклик на обсуждаемое, в размышления, порождающие эмоциональные реакции и активную игру воображения.

*Метод художественных ассоциаций*

Активному привлечению личностного эмоционального опыта обучающихся способствуют форма урока-образа, в котором через эмоциональную драматургию создается ситуация эмоционально-катарсического переживания художественных образов – носителей смысложизненных идей и ценностей. Художественное переживание активизируется при ассоциативных сопоставлениях образов-смыслов в различных видах искусства. Подбор ассоциативных сопоставлений в сфере художественной практики и собственного жизненного опыта способствуют становлению у обучающихся ценностно-смысловых ориентиров, формируют способность к осознанному нравственному выбору в личностном, жизненном самоопределении.

«Переводу» образов-ценностей, воплощающих нравственные идеалы, в сферу формирующегося сознания обучающихся способствует их активная художественно-эстетическая деятельность на уроках искусства. Творческие задания, погружающие обучающихся в диалог собственного «я» с художественными образами-смыслами в разных видах искусства, развивают умения познания и самопознания через искусство, открывают возможность своеобразного самовыражения в общении с художественным произведением. Широкие возможности применения метода художественных ассоциаций в развитии опыта мировосприятия у обучающихся открывает тематика уроков, связанных с образами природы:

«Пейзаж родной земли», «Красота природы в произведениях русской живописи» (Рабочая программа по музыке для 4 класса, автор Е. Д. Критская);

«Пейзаж-настроение. Природа и художник» (Рабочая программа по изобразительному искусству под редакцией Б. М. Неменского).

В названиях картин-пейзажей, как правило, отсутствует конкретный сюжет (т.е. «подсказка» об эмоционально-образном содержании произведения). Эмоциональное вживание в образный строй картины, воплощающей пейзаж, возможно на основе визуального опыта и интуиции. Конкретизации интуитивного чувствования художественной эмоции,

воплощенной в пейзаже, могут помочь музыкальные ассоциации (соответственно при слушании музыки рассматривание иллюстрации художественного произведения помогает визуализировать эмоциональный тон музыкальной пьесы).

Схема творческих заданий по методу подбора художественных ассоциаций единообразна: школьникам предлагается рассмотреть несколько пейзажей с изображением природы в разные времена года и с разным эмоциональным строем. Процесс восприятия сопровождается звучанием музыкального произведения. Задание: выбрать из предложенных репродукций одну (или несколько), наиболее близкую по эмоциональному тону звучащей музыке. Далее школьникам нужно объяснить свой выбор – рассказать о чувствах, мыслях, которые вызвали картина и музыка. Степень сложности в выборе произведений зависит от возрастных возможностей обучающихся (при обращении к данной теме в разных классах).

При подготовке заданий по сопоставлению живописных и музыкальных образов педагог может ориентироваться на следующие рекомендации.

Предпочтителен выбор инструментальных музыкальных произведений, близких избранной для восприятия картине по программному содержанию, но не связанных с текстом (т.е. с точно определённым сюжетом). В частности, жанру пейзажа соответствуют музыкальные произведения в циклах «Времена года» (известная сюита А. Вивальди, цикл фортепианных пьес П.И. Чайковского). Однако тематика музыкальных произведений, ассоциирующихся с живописным пейзажем, может и выходить за рамки данной программы.

При подборе музыкальных и живописных аналогий надо учитывать, что в произведении изобразительного искусства настроение запечатлено как «остановившееся мгновение», а в музыкальном произведении настроение или чувство развертывается во времени: раскрывается в тонких нюансах и ярких акцентах, кульминациях и спадах, т.е. предстает в развитии. Во многих музыкальных композициях развитие основного образа может сопровождаться «противоборством» с контрастными образами-состояниями и приводить к значительным изменениям или даже деформациям его начального чувственного облика. Поэтому для творческих заданий, направленных на развитие умения определять основной эмоциональный тон картины в сопоставлении с музыкой, целесообразно подбирать такие музыкальные произведения, основу драматургии которых составляет погружение в какое-либо одно эмоциональное состояние. Такого рода примеры можно найти в медленных частях классических симфоний и инструментальных сюит, в оперных и балетных сценах (инструментальных «зарисовках» природы), в жанрах прелюдии, фуги, этюда, в современных эстрадных композициях.

Примером может послужить задания на тему «Лето в музыке и живописи» (*Музыкальный ряд:* П.И. Чайковский «Баркарола» из цикла «Времена года». Музыка пьесы погружает нас в состояние созерцания, неги, размеренного покоя. Время как будто остановилось, замерло, как это бывает в знойный летний день. Соответствующий *видеоряд*: летние пейзажи И.И. Левитана).

Более сложный тип заданий на основе метода художественных ассоциаций связан с созданием видеоряда из произведений живописи к музыкальному произведению в соответствии с более разнообразной по содержанию эмоциональной драматургией. Пример подобного творческого задания: подбор морских пейзажей И.К. Айвазовского к фрагменту из симфонической сюиты Н.А. Римского-Корсакова «Шахерезада» («Путешествие Синдбада-морехода»). Эмоциональная драматургия данного фрагмента из сюиты Н.А. Римского-Корсакова представляет широкий и разнообразный спектр быстро сменяющихся, порой контрастных эмоций-состояний. В коллективной работе по подбору видеоряда к музыке школьникам необходимо отметить смену оттенков эмоциональных состояний, яркие и менее значительные кульминации, эмоциональные спады и подъемы развертывающейся музыкальной композиции Н.А. Римского-Корсакова сменой соответствующих по цветовой динамике картин И.К. Айвазовского. Такого рода задания подойдут для старшеклассников на уроках МХК (в частности, в рамках темы «Человек в мире природы. Взгляд через века» в рабочей программе по МХК для 9 класса автора Г.И. Даниловой).

*Метод диалога.* Личностному погружению ученика в художественный образ способствует создание на занятиях ситуации диалога на самых различных уровнях: учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – герой и автор, учитель – автор и т.д.

На уроках дети могут стать активными участниками в диалогах художественных произведений, раскрывающих определенный сюжет в разные эпохи и в разных стилевых концепциях.

Например, в виде творческого задания на уроке по изобразительному искусству школьникам может быть предложен сравнительный анализ двух произведений (В.И. Суриков «Взятие снежного городка» и Ю.В. Шеров «Прощеное воскресенье»). Ученикам предлагается не только выразить свое впечатление от двух произведений на сходный сюжет, но и доказать это, указав художественные средства в каждой работе, которыми авторы добиваются определенного настроения. Выявление и сопоставление деталей анализируемых картин вовлекает школьников в своеобразный диалог между их образами и смыслами.

Ситуацию диалога между самими обучающимися на уроке искусства можно создать с помощью *метода коллективных проектов.*

В целом применение проектного метода позволяет повысить познавательную активность учащихся, развить навыки самостоятельной исследовательской деятельности, способствует развитию мыслительных навыков и творческих способностей учащихся. Подготовка и представление школьниками на уроке коллективных проектов по различным темам, отраженным в произведениях искусства, способствует выработке у них действий установления причинно-следственных связей в сюжетах, формирование творческого отношения к проблемам, самостоятельного открытия и формулирования художественных закономерностей.

Стимулированию творческой активности учащихся способствует разработка проектов, связанных с сопоставлением произведений искусства, созданных на один и тот же сюжет. Известно, что в искусстве существуют «вечные» темы, к которым обращаются художники разных эпох. К таким «вечным» темам относятся, например, мифы, библейские сказания. В этом случае важно рассмотреть акценты, расставляемые художником в трактовке сюжета. Трансформация известного в искусстве сюжета на «новый лад» часто выступает ярким штрихом в характеристике ценностных установок времени. Ярким примером такого рода является, в частности, традиция отношения к религиозному сюжету в светском искусстве как некоему символу, выражаемому обобщенное, философское восприятие мира. Данная традиция была заложена в эпоху Возрождения и развивалась в творчестве художников следующих поколений. Выявление характерных для данного времени сюжетов художественных произведений может выступить в качестве тематики коллективного проекта и способствовать активизации обучающихся в их восприятии художественных закономерностей рассматриваемой эпохи. Особый интерес вызывает у школьников возможность проведения параллелей с современностью при разработке подобных проектов.

*Метод ролевой игры.* Особенно интересна обучающимся такая форма урока-коммуникации, как ролевая игра, включающая участников во взаимодействие друг с другом при воссоздании содержательного контекста художественного образа. Как правило, школьники с увлечением погружаются в игровые ситуации, позволяющие не только увеличить объем и глубину понимания усваиваемого материала, но и развивающие умение эмоционально сопереживать собеседнику, способность лучше понимать друг друга и самих себя, работать в группе.

Ролевая игра – одно из важнейших средств социализации ребёнка, позволяющих отработать навыки поведения, овладеть этикетом и осознать его условность. Ролевая игра, во-первых, предусматривает принятие участниками на себя определенных ролей, реализация которых требует как дополнительных знаний, относящихся к принятой роли, так и подражание ее участников в речевом и неречевом поведении; во-вторых, предполагает доброжелательное отношение, сотрудничество и партнерство при взаимодействии участников игры.

Приведем в пример ролевую игру «Два гения: разговор через века».

При подготовке и проведении игры предлагается следующий план:

1. Участники разделяются на две команды, каждая из которых собирает материал о каком-либо художнике (его работы, автопортреты, данные его биографии, высказывания о нем современников и пр.), создает образ представителей этой эпохи – подбирает атрибуты костюмов, элементы причесок и т.д.

2. Далее команды договариваются и определяют круг вопросов и проблем, которые отражены в творчестве обоих художников, останавливаются на одной теме.

3. Участники команд должны разыграть импровизированные диалоги: как могли бы эти два художника отстаивать свою точку зрения, если бы встретились друг с другом, как могли бы поддержать мнение художников по выбранной проблеме поклонники их творчества, посетители их выставок, какие критические замечания высказали бы представители со стороны оппонента и пр. Для подтверждения своих высказываний участники могут использовать найденный материал о художниках, их творчестве, анализировать картины, приводить в пример высказывания и т.д.

Особую остроту таким диалогам придает выбор художников, относящихся к разным эпохам (например, А. Дюрер и С. Дали, Л. да Винчи и Шишкин, К. Малевич и К. Моне).

*Метод жанрового анализа художественного произведения.*

Логика жанрового анализа позволяет обучающимся самостоятельно формулировать учебную задачу, планировать свои действия, осуществлять пошаговый контроль в продвижении к поставленной цели. В самой схеме жанрового анализа отражен опыт мировосприятия художников, творивших в разные эпохи:

а) закономерное возникновение или доминирование определенных жанров в различных видах искусства как отклика на духовные устремления эпохи;

б) социально-функциональную направленность жанров, т.е. тесную связь конкретного жизненного содержания или отдельных сторон жизни с содержательной основой жанров, воплощенной в художественных структурах;

в) структурные изменения в жанрах как результат исторического переосмысления жизненных позиций в обществе.

На основе перечисленных методов создаются ситуации эмоционально-практической включенности школьников в восприятие художественных образов-ценностей, активизации их личностного опыта, что способствует развитию представлений о художественных образах как моделях разнообразных эмоциональных реакций, аффектов, существующих в человеческой жизни, как моделях отношения к миру, которые могут стать опорой в поисках личностью «себя», нахождении нужного для себя в опыте культуры.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С.П. Баранов. – М.: Прометей, 2005.

2. Куприна Н.Г. Формирование универсальных учебных действий на уроках искусства в начальной школе: Практикум к дисциплине «Современные технологии художественно-эстетического развития младшего школьника [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н.Г. Куприна, Э.Д. Оганесян; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

3. Овчинникова А.Ж. Обоснование идей обучения С.П. Баранова с позиций гносеологического подхода / А.Ж. Овчинникова // Гносеологические основы образования: международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову / отв. ред. А.Ж. Овчинникова, Л.З. Цветанова-Чурукова. – Елец: Елецкий госу-дарственный университет им. И.А. Бунина, 2015. – С. 41-44.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования [Электронный ресурс] Режим доступа: https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/% D0%B4%D0% BE%D0%BA%D1%83 %D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922 (дата обращения 26.05.2018).

***Е.Ю. Скрипкина,***

студент института психологии и образования,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

# СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОПЫТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОСМЫСЛЕНИЯ КАТЕГОРИИ «ТРАГИЧЕСКОЕ»

***Аннотация.*** В статье даётся определение эстетическому опыту младших школьников, определяются основные черты категории «трагическое» в искусстве, показывается формирование данного феномена на примере стихотворения С. Есенина «Корова». Статья предназначена для учителей начальной школы, студентов и работников образования.

***Ключевые слова***: систематизация, эстетический опыт, младший школьник, категория трагического.

***E.Y. Skripkina,***
student at the Institute of psychology and education,
Lipetsk State Pedagogical University named
after P.P. Semionov-Tian-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# SYSTEMATIZATION OF THE AESTHETIC EXPERIENCE OF THE YOUNGER STUDENTS IN THE PROCESS OF REFLECTION THE CATEGORY OF "TRAGIC".

***Abstract.*** The article gives the definition of aesthetic experience of junior high school students, identifies the main features of the category of "tragic" in art, shows the formation of this phenomenon on the example of a poem with Esenin «Cow». This article is intended for primary school teachers, students and educators.

***Keywords***: organizing, aesthetic experience, a junior student, category tragic.

На современном этапе проблема систематизации эстетического опыта у младших школьников является актуальной. Она способствует формированию духовной сферы личности, воспитанию её нравственных и эстетических качеств с учётом общечеловеческого, конкретно-исторического и национального, отражаемого в искусстве, и связана с определением места данного феномена в гармонизации личности. Её духовное становление осуществляется через категорию «трагическое», которая находит своё воплощение в искусстве. Важность этих положений обусловлена тем, что отражение чувственного опыта детей через осмысление данной категории способствует эмоционально-образному и духовно-нравственному постижению мира. Однако сами знания о категории «трагическое» часто рассматриваются как следствие знакомства с произведениями искусства. Господствующая в школе система мало ориентирована на систематизацию эстетического опыта, понимания художественного образа. Поэтому этот процесс требует эффективного воздействия на развитие личности ребёнка, его природных задатков, внутреннего мира.

Эстетический опыт В.В. Бычков определяет как «сложное, не поддающееся вербализации духовно-чувственное преобразование» [2, с. 179]. По мнению Л.П. Печко, «эстетический опыт тесно соприкасается и сливается не только с жизненным внешним опытом, но и внутренним опытом при осмыслении окружающего и при самопознании» [4, с. 12]. Такое понимание позволяет младшему школьнику накопить информацию, чувственные впечатления, выявить различные взаимосвязи в понимании образов искусства и создать условия для саморазвития. Однако накопление чувственных образов, как считает С.П. Баранов, мало способствует формированию эстетического опыта младших школьников, поэтому необходима их систематизация [1], в процессе которой происходит понимание себя и других людей через искусство.

Систематизация эстетического опыта при знакомстве с категорией «трагическое» связана только с искусством и реализуется в конкретном жанре драматического искусства – *трагедии.* Она представляет форму драматического сознания и переживания личностью конфликта с силами, угрожающими его существованию и приводящими к гибели важные

духовные ценности. Категория «трагическое» в искусстве связана с переломным, напряжённым периодом, вызывающим катарсис. В жизни, в отличие от искусства, трагические события сопровождаются более глубокими переживаниями. Субъект трагического действия предполагает героическую личность, стремящуюся к достижению возвышенных целей, поэтому категория трагического тесно связана с категорией возвышенного.

Систематизация эстетического опыта у младших школьников осуществляется в различных видах искусства: музыке, архитектуре, скульптуре, живописи, танце, кино. Данная категория учит сопереживанию и сочувствию.

Рассмотрим, как происходит процесс систематизации эстетического опыта детей в процессе изучения произведения С. Есенина «Корова».

С самых первых строк мы понимаем, что перед нами старое животное, прожившее очень тяжелую жизнь:

Дряхлая, выпали зубы,
Свиток годов на рогах.
И ее выгонщик грубый
На перегонных полях.

Бедной корове осталось жить недолго. И вот в самом конце жизни ей выпало счастье: родился теленок. Но эта радость оказалась непродолжительной:

Не дали матери сына,
Первая радость не впрок.

Старая корова знает, что и ее ожидает та же участь, что и сына:

Скоро на гречневом свее
С той же сыновней судьбой
Свяжут ей петлю на шее
И поведут на убой.

Но животное беспокоит не столько собственная смерть, сколько смерть своего дитя. Ведь, вопреки всем мнениям, животные тоже очень тяжело переживают разлуку со своими детьми. Это стихотворение наполнено состраданием к бедной корове, поэтому здесь практически нет эпитетов, а если и есть, то только усиливающие печаль: “выгонщик грубый”, “сердце неласково к шуму”, “грустная дума”, “жалобно”, “грустно”, “тоще” и т.д. Но как и у человека, у животного есть надежда. Последние строки стихотворения помогают понять, о чем мечтает корова:

Снится ей белая роща
И травяные луга.

“Белая роща” символизирует жизнь без мук, без огорчений. Но этой мечте не суждено сбыться, этот мотив введен для того, чтобы противопоставить реальную жизнь той, которая грезится корове. Таким образом, мы смогли доказать, что проблема эстетического опыта у младших школьников на основе категории «трагическое» является довольно актуальной в современном мире. Ведь трагедия раскрывает общественный смысл жизни. Описание основных компонентов модели эстетического развития младших школьников на основе взаимодействия видов искусства в категории «трагическое» обогащает теорию формирования эстетической культуры.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С.П. Баранов. – М.: Прометей, 2005. – 136 с.
2. Бычков, В.В. Эстетика / В.В. Бычков. – М.: Гардарики, 2006. – 573с.
3. Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании: сб. научных трудов и материалов / Под общ ред. Л.П. Печко. – М., 2008. – 298 с.
4. Овчинникова А.Ж. Взаимодействие видов искусства как фактор эстетического развития младших школьников / А.Ж. Овчинникова, А.Н. Нехлопочина. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014.168 с.

***А.Ф. Яфальян,***

доктор педагогических наук, профессор,
Уральская государственная консерватория им. М.П. Мусоргского,
Екатеринбург (Россия)
***Хань Фэй Ван,***
магистрант,
Уральская государственная консерватория им. М.П. Мусоргского
Екатеринбург (Россия)
выпускница Чанчуньского педагогического университета
Чанчунь (Китай)

# ЧУВСТВЕННЫЙ ОПЫТ: ОТ ЭТИКИ КОНФУЦИЯ К СОВРЕМЕННОМУ МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ

***Аннотация.*** Современные тенденции распространения идей Конфуция в мире связаны с воспитанием, в том числе и музыкальным. Музыкальная этика Конфуция основана на понятиях «добро» и «красота». Идеи Конфуция о музыкальной этике заключается в таких нравственных качествах как «жэнь», «синь», «и», «ли», «чжи», которые повлияли на сохранение традиций музыкальной культуры в современном мире на основе великих идей китайского мудреца. Идеи чувственного опыта, образности мысли С.П. Баранова созвучны этике конфуцианства, но рассматриваются с современных позиций. Музыкальное воспитание рассматривается в данной статье в качестве средства накопления детьми жизненного опыта.

***Ключевые слова:*** музыкальная этика Конфуция, музыкальное воспитание.

**感官体验:**
**从孔子伦理到现代音乐教育**
**A.F. Yafalian**,
Doctor of Education, Professor ,
Ural State Conservatory named after M. P. Musorgsky
Yekaterinburg
***Han Fei Wang,***
Ural state Conservatory named after M. P. Mussorgsky
Yekaterinburg;
a graduate of the Changchun pedagogical University
Changchun (China)

# SENSE EXPERIENCE: FROM ETHICS CONFUCTION TO MODERN MUSICAL EDUCATION

***Abstract.*** Modern trends in the spread of Confucius ' ideas in the world are associated with education, including music. Confucius 'musical ethics are based on the concepts of good and beauty. The ideas of Confucius about musical ethics consist in such moral qualities as "jen", «sin'», «i», "li", "chih", which influenced the preservation of the traditions of musical culture in the modern world based on the great ideas of the Chinese sage. Ideas of sensual experience, imaginative thoughts S.P. Baranov is consonant with the ethics of Confucianism, but is considered from modern positions. Musical education is considered in this article as a means for children to accumulate life experience.

***Keywords:*** musical ethics of Confucius, musical education.

Каждое поколение как устойчивая общность имеет общие социальные, ментальные, психологические характеристики, которые присущи не только конкретной социальной группе, но и поколению в целом. Опыт предыдущих поколений, столетий и даже тысячелетий не имеет границ, времени и пространства, если этот опыт действительно представляет собой общечеловеческую ценность. Человек как социальное существо формируется в системе социальных отношений, под влиянием тех культурно-исторических ценностей и норм, которые он усваивает, преобразуя их и создавая свой внутренний мир, не задумываясь над их истоками. Существующие в конкретный период развития общества социальные и культурно-исторические условия, в рамках которых происходит формирование членов любого общества, любой страны, обеспечивают общие механизмы их социализации и освоения чувственного опыта, что формирует поведенческие проявления и личностные качества. Конфуцианство как учение уже давно является не только восточной мудростью, но и активно осмысливается во

всем мире, в том числе и в России. Любопытно, что многие идеи Конфуция стали жить своей самостоятельной жизнью, потеряли корни и активно «функционируют» или декларируются в различных странах как общечеловеческие ценности.

Сформулированные С.П. Барановым идеи освоения младшими школьниками чувственного опыта [2], образности мысли [1] через «толщу веков» однозначно «резонируют» с идеями Великого Конфуция. Попробуем объяснить эту мысль на примере анализа этических и эстетических мыслей китайского мудреца. *Современные идеи систематизации чувственного опыта на основе образности мысли позволяют моделировать педагогический процесс с учетом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста средствами художественных произведений, в том числе и музыкальных.*

Музыкальная культура Китая впитала в себя идеи Конфуция – великого древнего мыслителя, философа, педагога, который жил в 6-5 веке до н.э. Он оказал глубокое влияние как на китайскую, так и на всю мировую культуру. Потомок знатного, но обедневшего рода Кун, он много занимался самообразованием: изучал необходимые каждому аристократу того времени различные виды художественной деятельности, в том числе музыку.

Усердное обучение принесло свои плоды. По древним записям известно, что Конфуций каждый день занимался музыкой. Он обладал врожденным талантом, но хотел достичь высшего мастерства, поэтому занимался много и очень вдумчиво. Он играл на нескольких инструментах (цин, гуцинь – щипковый инструмент, в древности пятиструнный, впоследствии семиструнный), пел, сочинял музыку. Музыка для него была частью жизни: мелодичный звук, как взволнованный поток ручья, гладкое движение воды; четкий ритм, выразительный, звучащий трогательно и непрерывно. Конфуций утверждал, что понимание музыки – важное достижение для улучшения качества жизни. *Действительно, качество жизни зависит от полученного ребенком опыта, в том числе и чувственного.*

Конфуций бережно относился к музыкальным традициям, ценил традиционную музыкальную культуру. Как-то он узнал о древней легенде Шао, в которой рассказывается о красоте музыки Шуня. Название музыкального произведения, авторство которого легенда приписывает Шуню, было известно, а музыку никто из его современников не слышал. Конфуций долго искал и нашёл только мелодию этой пьесы, на основе которой решил изучить глубинное содержание этой музыки. Овладев напевом, Конфуций понимал, что этого недостаточно, поэтому продолжал бесконечные упражнения, чтобы познать и почувствовать глубину музыки композитора. Конфуций был серьёзен в обучении, музыку осваивал постепенно и планомерно. От напева он переходил к технике исполнения, от техники – к выразительности, от выразительности – к познанию душевного строя пьесы.

*Так, познавая чувственный опыт, каждый современный ребенок способен освоить не только средства музыкальной выразительности, но и углубиться в эстетическое содержание музыкального произведение.*

Конфуций считал, что музыка оказывает сильное влияние на человека и сохраняет дух народа. Он говорил, что через музыку можно контролировать эмоции, выражать свои мысли. Уделяя внимание древнему музыкальному искусству, он пытался открыть новый художественный дух музыки. Он был убеждён, что искусство доступно тем людям, которые чувствуют дух Китая [3]. Художественный дух Конфуций связывал со свободой личности. А свобода личности возможна лишь во взаимосвязи с природой. Вот таков путь к совершенству, по мнению великого мудреца. Интересным кажется его взгляд на взросление личности на основе самоанализа. Он писал, что в 15 лет все помыслы связаны с учебой и получением чувственного опыта, в 30 лет личность обретает самостоятельность, в 40 лет она освобождается от сомнений. Лишь затем наступает период зрелости. В 50 лет можно познать волю неба, в 60 – отличать правду от лжи, а в 70 – следовать желаниям, сохраняя ритуалы [4, Лунь юй; Вэй Чжэн].

*Чувственный опыт, получаемый в начале жизненного пути, оказывает затем на каждый период взросления личности.*

Художественный дух, по Конфуцию, связан с моральным гедонизмом и свободой духа

личности, то есть высшим чувством свободы искусства является единство человеческой натуры и морали. На основе этого философ сформулировал принципы нравственной составляющей музыки: 1) знающие что-либо уступают тем, кто любит что-либо; 2) любящие что-либо уступают тем, кто наслаждается чем-либо (Лунь юй; Юн Е); 3) важно найти причину нравственности и лишь тогда получать наслаждение. Такая моральная свобода порождает дух искусства. *Очевидно, чувственный опыт связан с духовной жизнью личности и определяется его моральными устоями.*

По Конфуцию, ценность музыки как искусства заключается в выражении добродетели. Искусство основано на добре и красоте. Конфуций предполагал, что для достижения желаемой музыки необходимо их единство (единство добра и красоты). Поскольку добродетель – это моральная категория, а музыка – искусство, то они принадлежат к разным областям чувственного опыта. Конфуций интегрировал «совершенное» в искусстве с «совершенной» моралью, считая их основой гармонии. Он говорил, что природа музыки имеет естественную связь с нравственностью. Гармония является ключевым словом конфуцианской философии. Но гармония имеет как положительные, так и отрицательные значения. Однако взаимоисключающие вещи могут быть устранены, если эстетическое и нравственное заключается в содержании музыки. *Можно утверждать, что позитивность и качество чувственного опыта детей зависит от познания красоты и добра.*

Конфуцианская традиция познания музыки заключается в индивидуальном самосовершенствовании. Последователи Конфуция ценят музыку по следующим причинам:

1) музыка направлена на нравственное воспитание;

2) музыкальное искусство способствует эстетическим достижениям личности;

3) музыка – это искусство для жизни, требующее слияния красоты и добра.

*Каждое высказанное положение не только не расходится с современными идеями эстетического и нравственного воспитания младших школьников средствами музыки, но и подтверждает видение данной проблемы, сформулированной и предложенной С.П. Барановым, концепции систематизации чувственного опыта.*

Одной из важных частей учения Конфуция является «Юэ». Книга «Юэ цзин» была потеряна, и материал о музыке трактуется современными исследователями лишь как предполагаемый. (Дао дэ Цзин: «Книга пути и достоинства» – одно из древнейших сочинений.) До сих пор не утихают споры, кто является автором этих идей. Ученики писали, что Конфуций практикует «музыкальное» воспитание как средство идеологического становления личности. Он также объединял музыкальное и поэтическое воспитание: «Воодушевляйся “[Книгой] стихов”, опирайся на Правила, совершенствуйся музыкой» [5]. Музыкальное и поэтическое образование, по мнению Конфуция, определяется ритуалами. Ритуальное и музыкальное образование не ограничивается формой, важно развивать чувства людей, обогащать их *чувственный опыт*. Конфуций говорил, что личность начинается с изучения поэзии, а музыка – это заключительный этап жизненного успеха.

Не важны в обществе ни принадлежность к знатному роду, ни социальный статус, ни богатство, а только добродетели важны для личности и общества, убеждали последователи Конфуция вслед за своим учителем. Основой воспитания в Китае является почитание пожилых, родителей, уважение к старшим в семье, забота о младших. Нравственное воспитание понималось объёмно и включало воспитание личностных качеств: владение собой и скромность, отсутствие гордости, но наличие достоинства, сдержанность в общении, справедливость в споре, бескорыстие в делах. Заповедь Конфуция: Не желай другим того, чего вредно и неприятно самому, – воспринимается в современном обществе как аксиома, которая не всегда выполняется. Важна мысль мудреца о том, что древние советы – это кладезь мудрости: «Из древних, чудесных камней сложите ступени будущего» [7]. Триста обрядов и три тысячи правил считалось для него нормой, которые должны освоить и исполнять его ученики. *Именно такой подход способен повлиять на формирование нравственных чувств и накопление нравственного опыта современных детей и помочь им утвердиться в правильности накопленного чувственного опыта.*

Этические устои общества и организация гармонического миропорядка являются основой учения Конфуция о музыкальной эстетике. Современные исследователи полагают, что добродетели, сформулированные Конфуцием, заменяют религию. Требование Конфуция к музыке оценивается не только с точки зрения красоты внешних форм музыки и присущей доброты, но и в стремлении к совершенству. Искусство должно быть красивым и идеологически отвечать требованиям всем нравственным качествам, которыми должна обладать сформированная личность. Оно должно включать дух любви и человечности, чтобы создать истинное чувство красоты. Лишь благородная личность способна глубоко познать музыку. Такая личность должна обладать пятью взаимосвязанными нравственными качествами-постоянствами:

1) *«Жэнь»* （仁）– обладать сердечностью, любовью к людям, сочувствием;
2) *«Синь»* (信) – проявлять искренность, добросовестность;
3) *«Ли»* (礼 или 禮) – следовать ритуальным правилам, обрядовым традициям;
4) *«И»* (义 или 義) – соблюдать справедливость, выполнять долг;
5) *«Чжи»* (智) – быть рассудительным, обладать здравым умом.

Жэнь, по Конфуцию, включает не только уважение человеческой личности, но и бескорыстие. Человеколюбие – это основа музыкальной этики и эстетики Конфуция, пронизывающих жизнь музыканта. Под воздействием музыки происходит улучшение внутреннего мира человека. Цель воспитания состоит не только в удовольствии от музыки, но и в появлении благородных мыслей под ее воздействием.

Восточный символ *«жэнь»* – дерево. В европейской психологии (А. Менегетти) дерево выражает образ собственной жизни: корни – опыт предков, ствол – личность человека, а крона – чувственный социальный опыт личности [6]. Образ дерева у ребёнка ассоциируется с собственной жизнью, что немаловажно в нравственно-эстетическом воспитании.

Самая важная музыкальная нравственно-эстетическая характеристика Конфуция в человеколюбии – это *«хэ»*. Традиционные китайцы склонны искать всё посредине: не спрашивать слишком много, но и слишком мало. То же самое касается музыки. Идея гармонии музыки охватывает два аспекта: 1) *«юе хэ»* относится к внешней эстетике самой музыки, включая мягкость, изящество, силу и слабость в гармонии; 2) *«жэнь хэ»* – взаимное влияние музыки и людей, в котором мелодия порождает мысли и чувства. Исполнение музыки должно состоять в том, чтобы выражение эмоций было умеренным, чтобы эстетические чувства и внешние проявления под воздействием музыки поддерживались в соответствующем состоянии гармонии.

*То есть чувственный опыт детей должен обогащаться за счет внешнего воздействия и внутренней рефлексии, взаимодействия личности с искусством, окружающими людьми и средой. Причем, добродетельными можно считать сформированные умеренные чувства и эмоции.*

*Синь,* прежде всего, значит искренность, непринужденность и добросовестность, но так же оно включает *Чэн* – «правду», «правдивость». Это понятие – сердцевина нравственных качеств, середина, сердце чувственного отношения к себе и миру. Для праведного человека немаловажно представление о существовании «замысла» свыше в отношении человека. Его предназначение – «великие свершения», над которыми человек не имеет власть. Но есть чувственный опыт, который зависит от личности, от ее усилий. В конфуцианском мировоззрении личность и мир «созвучны» межу собой. Из этого вытекает концепция «строительства гармоничного общества», которое должно учитывать воспитание «пяти постоянств праведной личности», перечисленных выше.

Очевидно, что все качества-постоянства взаимосвязаны. Так, *Синь* уравновешивает *Ли,* предупреждая лицемерие. Оно символизирует качества сердца, отражающего суть гуманности (*жэнь*), «долга» (*и*). Синь (в одном прочтении «земля», в другом – «сердце») как искренность направлена на достижение полного доверия к людям. Искренность человека может быть проявлением и гуманности, и алчности. И то, и другое принадлежит одному

человеку, и находится в одном теле. Синь – «доверие», «вера», «искренность». Но сохранять искренность, по Конфуцию, можно только за счёт покоя.

Еще одно немаловажное прочтение китайской мудрости. Иероглиф *Синь* 信 состоит из графем «человек» и «речь». Под ними понимается почтительная осторожность. Нельзя доверять тому, кто не искренен по отношению к другим. В конфуцианстве искренность – качество, благодаря которому достигается совершенство как «индивидуальное», так «общественное». Общественное совершенство кроется в «улучшении» других и достигается благодаря большому количеству вовлеченных в воспитание. Искренность и вежливость связаны между собой. Известная и неизвестная личность, творец и не творец должны быть вежливыми и искренними, но не заискивающими и льстивыми. Лесть и вежливость у мудреца не зависят друг от друга.

*Очевидно из сказанного, что мера во всем, уравновешивание любых процессов в воспитании искренней личности требуют глубокого погружения в осмысление любых собственных действий. Поскольку Синь соответствует элементу Земли и значению Сердца, действия, чувства, мысли о реальной жизни детям нужно передавать в образной форме, которая характерна для художественных произведений, в том числе музыкальных.*

*Ли* предполагает верность сложившимся устоям. Так, обряды должны выполняться беспрекословно, и это требует не только последовательности их выполнения, но и предполагает накопление чувственного опыта. Например, в конфуцианстве уважение к родителям и правителям рассматривается как благоговение и требует погружения в это благородное состояние. *Ли* предполагает любые свершения, которые направлены на сохранение устоев. Термин «*Ли*», понимается также как «правило», «церемония», «этикет». Этот термин включает конкретные нормы и образцы достойного поведения. Восточным символом *Ли* является огонь. Человек, способный броситься на защиту слабого, отстоять справедливые идеи, образно сравнивают с «пламенными» («огненными») порывами.

*И* означает «правдивость». Хотя следование *Ли* (устоям) из личных потребностей не запрещено, все же справедливый человек отдаёт предпочтение объективному *И*. *Оно* основано на взаимосвязи личного и общественного. *И* в сочетании с *Жэнь* воспитывает в человеке твердость и обязательность. Справедливость исключает эгоизм. «Благородный человек ищет *И*, а эгоист – выгоду» [4]. Последний способен на низменные поступки ради личной выгоды. *И* в *образном* восточном выражении олицетворяет Металл. Действительно, такая личность обладает твердостью, несгибаемостью, холодной, как металл, рассудительностью.

*Чжи* как «разумность», «здравомыслие» направлено, в конечном счете, на формирование мудрости, на умение предвидеть последствия, со стороны оценить свои поступки, продумать план действий, – все это характеризует личность зрелую, готовую преодолеть любые жизненные невзгоды. *Чжи* помогает уравновесить *И*, предупредить упрямство, своенравие. *Чжи* исключает глупость, незрелость и категоричность. В образной форме – это качество-постоянство характеризуется Водой. «Все течет – все изменяется»,– гласит общеизвестная мудрость. Так же, как водная стихия, здравомыслие позволяет естественным образом учитывать конкретные события, реальный чувственный опыт, постоянно ориентироваться на оптимальный вариант действий, поступков, способствует правильному выбору пути. Взросление ребёнка – это процесс длительный и постоянный, но разумность и здравый смысл можно воспитать, формируя чувственный опыт как под воздействием окружающего мира, так и при восприятии художественных произведений.

Итак, музыкальная этика Конфуция объединена с эстетикой и включает в себя требование «совершенствования и совершенного», измерением которого является гармония. Музыкальная этика имела важное влияние не только в давнее время, но и оказывает воздействие на современное общество. Популяризация музыкальной «этики-эстетики» Конфуция сегодня играет важную роль в развитии не только китайской музыки, но и музыки других стран. Идеи Конфуция имеют важное просветительское значение для развития музыкального образования в современном Китае. Если для профессионального музыкального образования характерно освоение музыкальных навыков, то общая музыкальная культура

личности теряет то ценное, что накоплено веками. Такое отношение к обучению противоречит идеям музыкального воспитания Великого мудреца.

Музыкальная эстетика конфуцианства включает постижение чувственного опыта через этику качеств-постоянств личности, в процессе освоения выразительности музыки, теоретическое личное *осмысление* музыкальных произведений, *основанное* на добродетелях, нравственных образцов, эстетических примерах. Все это направлено на высокое объединение художественных форм и жизненного содержания. Воспитание, по Конфуцию, заключается в освоении ритуалов, в слиянии красоты морали с красотой музыки, в объединении жизненных установок с художественной сферой.

Идеология музыкальной этики Конфуция важна для последующих поколений и должна быть заложена в основу не только современной китайской музыкальной эстетики, но и как важная часть этического и эстетического воспитания современного поколения. А нравственные постоянства: любовь к человеку, ответственность, благоразумие, правдивость – должны стать необходимыми качествами современных музыкантов-композиторов, музыкантов-исполнителей, музыкантов-педагогов, и, самое главное – лечь в основу самовоспитания школьников на протяжении всех лет обучения музыке. Чувственный опыт и образность мышления важны не только в общем развитии личности, но и конкретно в её музыкальном становлении и этапах взросления на протяжении всей жизни. Мудрые идеи Конфуция удачно «преломляются» в современной музыкальной педагогике и становятся необходимой составляющей гармоничного развития подрастающего поколения.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
2. Баранов С.П. Чувственный опыт ребёнка в начальном обучении / С.П. Баранов. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 124с.
3. Конфуций: Вечная мудрость / пер. с кит. и предисл. П.С. Попова. – М.: АСТ, 2016. – 96 с.
4. Конфуций. Суждения и беседы (Лунь Юй) / пер. П.С. Попова. – М.: Азбука, 2015. –224 с.
5. Малявин В.В. Конфуций / В.В. Малявин. – М.: Молодая гвардия, 2007. – 368 с.
6. Менегетти А. Лекции на семинарах в Лидзори (Италия). Рукопись А.Ф. Яфальян, 1994. – 14 с.
7. Эстетические взгляды Конфуция. Сайт: Мир знаний [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mirznanii.com

# Раздел VII

# СООТНОШЕНИЕ МОДЕЛИ И ОРИГИНАЛА В ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Т.П. Будякова,***
кандидат психологических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
Елец (Россия)

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАЗНЫХ МОДЕЛЕЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

***Аннотация.*** В статье анализируется проблема эффективности использования различных видов моделей в обучении. Представлен обзор зарубежной и отечественной литературы по проблеме моделирования учебной деятельности и ее объекта. Показано, что в зарубежных исследованиях акцент в первую очередь делается на изучение проблемы моделирования самой учебной деятельности и ее отдельных компонентов (мотивировочной части, учебных задач, контрольно-оценочной части и др.). Менее представлены работы по исследованию моделирования объекта учебной деятельности. В российских же научных трудах, напротив, наряду с исследованиями по моделированию учебной деятельности представлен широкий спектр работ по моделированию объекта учебной деятельности. Приведены данные эмпирического исследования по определению эффективности разных видов моделей при обучении младших школьников. Показано, что существенное значение для качества усвоения материала имеют такие характеристики моделей как цвет и форма их представления (вещественная или графическая).

***Ключевые слова:*** учебная деятельность, модель, моделирование, младший школьник, обучение.

***T.P Budyakova,***
PhD (Psychology), Associate Professor,
Bunin Yelets State University,
Yelets (Russia)

## EFFICIENCY OF DIFFERENT MODELS IN EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN

***Abstract.*** The article analyzes the problem of the effectiveness of using different types of models in training. The review of foreign and domestic literature on the problem of modeling educational activity and its object is presented. It is shown that in foreign studies the emphasis is primarily on studying the problem of modeling the training activity itself and its individual components (the motivation part, the training tasks, the control and evaluation part). Less is the work on the study of modeling the object of learning activity. In the Russian scientific works, on the contrary, along with studies on the modeling of educational activities, a wide range of works on the modeling of the object of educational activity is presented. The data of an empirical study on the determination of the effectiveness of different types of models for the training of younger schoolchildren are given. It is shown that the characteristics of models such as color and the form of their representation (real or graphic) are of great importance for the quality of mastering the material.

***Key words:*** educational activity, model, modeling, junior schoolchild, training.

Моделирование является одной из основных видов знаково-символической деятельности, которая, наряду с кодированием, схематизацией и замещением, активно используется в обучении. Под моделированием понимается «опосредованное, практическое или теоретическое исследование объекта, при котором изучается не интересующий нас объект, а вспомогательная искусственная или естественная система («квазиобъект»), находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способная его замещать в определенном отношении и дающая при его исследовании в конечном итоге информацию о самом моделируемом объекте» [6, с. 91]. Продуктом моделирования являются модели. В учебном процессе моделируется как сама учебная деятельность или ее компоненты (мотивировочная часть, учебные задачи, контрольно-оценочная часть), так и ее объект.

В зарубежной психологической литературе научный интерес к проблеме моделирования объекта учебной деятельности представлен слабо. Можно выделить только отдельные работы, в частности, использование графических моделей в обучении химии, например, исследование по пониманию химических знаков [12]. Другой пример – применение

динамических моделей при обучении настольному теннису. На основе теории мотивации к достижению и теории мотивации компетентности был разработан экспериментальный курс обучения младших школьников настольному теннису. Заложенные в нем динамические модели как средство обучения позволили за несколько месяцев статистически значимо увеличить качество игры обучающихся в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Учебные модели были построены на основе анимации и видеороликов [17].

Чаще всего в зарубежных исследованиях моделируется не объект учебной деятельности, а сама учебная деятельность. В этом случае модели рассматриваются не как средство обучения, а как системный алгоритм процесса обучения. Речь идет преимущественно об использовании различных теоретических моделей обучения для повышения его эффективности. В исследованиях моделируются различные компоненты учебной деятельности, а теоретическая модель учебной деятельности или ее компонентов выступает продуктом такого моделирования. На примере некоторых научных работ покажем спектр исследований по моделированию учебного процесса за рубежом. Так, мотивировочная часть учебной деятельности моделируется в работе по изучению корреляции между мотивацией достижения и физической подготовки с академической успеваемостью [14]. Моделирование учебных задач осуществляется при апробации моделей обучения моральным суждениям в ходе формировании морального сознания [11]. При изучении организации моделей питания школьников и ее влияния на восприятие зрительной информации моделируются сопутствующие учебной деятельности факторы (питание, безопасность и т.п.) [15]. Часто в зарубежных исследованиях предпринимаются попытки изучения разных моделей обучения для сравнительной оценки их эффективности. Так, исследование разных когнитивных моделей освоения математики позволило выявить неадекватные метакогнитивные стратегии, приведшие к низким математическим достижениям. Было выявлено, что когнитивные модели освоения математике имеют и гендерные особенности: у девочек эти модели гораздо эффективнее, чем у мальчиков [13].

Моделирование учебной деятельности или ее отдельных компонентов как предмет научного исследования традиционно и для отечественной педагогики и педагогики ближнего зарубежья. В качестве примера можно привести работы: Т.Н. Золотовой, разработавшей коррекционно-развивающую модель формирования учебной мотивации у младших школьников с речевыми нарушениями (исследуется модель мотивировочного компонента учебной деятельности) [4], Л.А. Алексеевой, предложившей модель формирования универсальных учебных действий младших школьников при обучении русскому языку в одной из якутских школ (изучаются учебные задачи как компонент учебной деятельности [1], М.А. Ушаковой, обосновавшей модель формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников в учебной деятельности (моделируется познавательный компонент учебной деятельности) [8], М. Бабаева и Г. Ахмедовой, построивших теоретическую модель мониторинга учебных достижений младших школьников, обеспечивающих повышение качества начального образования (исследуется модель контрольно-оценочного компонента учебной деятельности) [2] и др. Таким образом, как в зарубежной науке, так и в российской чаще всего разрабатываются различные теоретические модели учебной деятельности младших школьников или ее отдельных компонентов.

Вместе с тем проблема использования различных видов моделей для изучения и усвоения объекта учебной деятельности младших школьников в российской педагогической психологии разрабатывается более широко, чем в западной. Особенно это проявляется в такой предметной области как математика. В частности, широко представлены исследования по применению графических моделей для решения математических задач [9], а также по использованию опорных схем при обобщении геометрических понятий у младших школьников [3] и др.

Основной тенденцией в современном образовании младших школьников является изучение и использование моделирования в рамках компьютерной деятельности. К примеру, в российской науке рассматриваются проблемы использования задач в информационном моделировании как способа развития творческих способностей школьников [16],

использование интерактивных схемо-знаковых моделей как средства представления учебного материала для эффективного обучения в начальной школе [10]. Учебные модели рассматриваются также как содержание электронных информационных ресурсов в обучении младших школьников [5].

Наиболее развернутые исследования учебных моделей представлены в трудах Н.Г. Салминой и ее учеников. В этих работах описаны виды моделей, используемые в обучении младших школьников, например, буквенно-цифровые, пространственно-графические, схематизированные, вещественные и др. [6, 7].

Отдельный интерес представляет проблема эффективности разных видов моделей при обучении младших школьников. В нашем эмпирическом исследовании мы варьировали две характеристики учебных моделей: цвет и форму. Было организовано пять экспериментальных групп, где при обучении применялись разные виды моделей. Исследование было проведено на лингвистическом материале. Младшие школьники должны были усвоить основные размеры стихосложения: ямб, хорей, дактиль, амфибрахий, анапест. В качестве средства обучения были предложены следующие модели: 1. Графическая двухцветная (яркая). 2. Графическая двухцветная (неяркая, с использованием пастельных тонов). 3. Графическая одноцветная (использовался один неяркий цвет). 4. Вещественная двухцветная (яркая). 5. Вещественная двухцветная (неяркая, с использованием пастельных тонов).

При использовании графических моделей младшие школьники должны были кодировать гласные и согласные слоги с помощью цветных фломастеров. При применении вещественных моделей слоговая схема выкладывалась из цветных кубиков. Яркие модели (как графические, так и вещественные) создавались с помощью двух цветов: красного и желтого. Неяркие – с помощью коричневого и серого. В исследовании не подтвердились две гипотезы. Первая неподтвердившаяся гипотеза была о том, что большую эффективность в освоении размеров стихосложения будут иметь яркие модели. Во второй гипотезе формулировалось предположение о том, что вещественные модели будут более эффективными, чем графические. Предполагалось, что яркие модели, а также вещественные модели в силу наглядности будут иметь большее значение для обучения младших школьников. Однако оказалось, что самой эффективной моделью в обучении стала графическая двухцветная, неяркая. Яркие модели создавали хорошую мотивацию, но отвлекали от сути усваиваемого материала. Вещественные модели отнимали много учебного времени. Графические бесцветные модели не способствовали учебной мотивации. Графические цветные модели с неяркой расцветкой создавали хорошую учебную мотивацию, но при этом не отвлекали от сути изучаемого материала.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Алексеева Л.А. Модель формирования универсальных учебных действий младших школьников при обучении русскому языку в Якутской школе / Л.А. Алексеева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 4 (20). – С. 65–70.
2. Бабаев М. Построение теоретической модели мониторинга учебных достижений младших школьников, обеспечивающих повышение качества начального образования / М. Бабаев, Г. Ахмедова // Известия ВУЗов Кыргызстана. – 2016. – № 8. – С. 49–51.
3. Дмитриева Л.В. Использование опорных схем при обобщении геометрических понятий у младших школьников / Л.В. Дмитриева // Реализация идей развивающего обучения в образовательном процессе школы и вуза: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной юбилею д-ра пед. наук, проф. Г.Д. Кирилловой. – 2011. – С. 138–143.
4. Золотова Т.Н. Модель коррекционно-развивающей модели формирования учебной мотивации у младших школьников с речевыми нарушениями / Т.Н. Золотова // Психология обучения. – 2012. – № 10. – С. 103–111.
5. Муртазина Н.А. Учебные модели как содержание электронных информационных ресурсов и их применение в обучении младших школьников / Н.А. Муртазина // Дошкольное образование – развивающее и развивающееся. – 2014. – № 3. – С. 23–26.
6. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: Издательство Московского университета, 1988. – 288 с.
7. Салмина Н. Путешествие в мир знаков: факультативный курс для учащихся начальных классов / Н. Салмина, О.В. Сильнова, О.Г. Филимонова // Начальная школа. – 1998. – № 10. – С. 38.
8. Ушакова М.А. Модель формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников в учебной деятельности / М.А. Ушакова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-3. – С. 563–567.

9. Урбан М.А. Использование учебных моделей в преподавании начального курса математики / М.А. Урбан // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2010. – Т. 1. – С. 127–130.
10. Хирьянова И.С. Использование интерактивных схемо-знаковых моделей представления учебного материала в процессе обучения младших школьников / И.С. Хирьянова // Информатика в школе. – 2014. – № 5 (98). – С. 34–39.
11. Ayars A. Can model-free reinforcement learning explain deontological moral judgments? / A. Ayars // Cognition. – 2016. – Vol. 150. – № 5. – P. 232–242.
12. Branisa J. The Use of Computer Aided Experiment in Enhancing the Ability of Students to Understand the Graphical Presentation of Chemical Processes / J. Branisa, Z. Jenisova // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 197. – № 7. – P. 2229–2235.
13. Research on Status and Characteristics of the Mastery of Students' Mathematical Learning Strategies in Chinese Junior High Schools / H. Cheng, G. Wu, L. Gao [and other] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 116. – № 2. – P. 3218–3225.
14. Modelirung relationships of achievement motivation and physical fitness with academic performance in Japanese schoolchildren: Moderation by gender / T. Ishihara, N. Morita, T. Nakajima [and other] // Physiology end Behavior. – 2018. – Vol. 194. – № 10. – P. 66–72.
15. Pictorial Learning and Visual Imagery–Based Activity Methods in Nutrition Education for Primary Schoolchildren in India / A. Nalam, S. Gavaravarapu, V. Kodali, R. Dharmapuri // Journal of Nutrition Education and Behavior. – 2017. – № 3. – P. 264–267.
16. Tasks in Information Modelirung as Development Means of Schoolchildren's Creative Abilities / Y. Shtepa, R. Bazhenov, A. Smirnova [and other] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 214. – № 12. – P. 3–9.
17. Zou J. Development of a Moodle course for schoolchildren's table tennis learning based on Competence Motivation Theory: Its effectiveness in comparison to traditional training method / J. Zou, Q. Liu, Z. Yang // Computers end Education. – 2012. – Vol. 59. – № 9. – P. 294–303.

***В.Ж. Иванищева,***
кандидат педагогических наук, директор
МБОУ СОШ №24 им. М.Б. Раковского,
(Россия, г. Липецк)

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

***Аннотация.*** В статье раскрываются особенности моделирования воспитательной среды учащихся средствами музейной педагогики; раскрываются задачи, принципы и функции данного процесса, определяются структурные компоненты, характеризуются основные направления музейной педагогики.

***Ключевые слова***: моделирование, воспитательная среда, музейная педагогика, учащиеся, принципы, направления.

***B.Zh. Ivanischeva***,
Ph.d., Director,
School № 24 of them. M.B., Rakovsky,
(Russia, Lipetsk)

## SIMULATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT MEANS STUDENTS OF MUSEUM PEDAGOGY

***Abstract.*** The article reveals the particular simulation educational means of Museum Pedagogics students; reveals the objectives, principles and functions of this process are determined by the structural components, are the main directions of Museum pedagogy. This article is intended for teachers, students, teachers, education workers.

***Key words:*** simulation, educational pedagogy, Wednesday, students, principles, directions.

Проблема создания воспитательной среды на современном этапе является актуальной. Она формируется усилиями всех участников образовательного процесса: учителями, детьми, родителями, социальными партнёрами в соответствии с основными задачами образования и полностью зависит от насыщенной разнообразными делами работы классного руководителя, коллектива учителей. Это требует чёткой организации и моделирования данного процесса, смысл которого, по мнению С.П. Баранова, заключается в том, чтобы выделить гносеологический анализ воспитания основных качеств личности как самостоятельный, перспективный, продуктивный [1, с. 15].

*Целью* моделирования данного феномена является подготовка и адаптирование учащихся к жизни в обществе. Это возможно в том случае, если они усваивают «определённые знания, мораль, культуру» [1, с. 40]. Основными задачами организации воспитательного процесса являются:

- создание условий для формирования качеств гармонично развитой, творческой, нравственно и физически здоровой личности, способной на сознательный выбор жизненной позиции;

- формирование гражданственности, патриотизма, высоких духовных принципов и ценностей;

- воспитание и развитие потребности к здоровому образу жизни;

- выявление и развитие природных задатков и творческого потенциала каждого ребёнка;

- формирование самосознания, самоопределения, осознания собственного «Я».

Реализация задач моделирования должна осуществляться на основе трёх составляющих: деятельности, общения и отношения субъектов образовательного процесса. Поэтому организация воспитательной среды в школе опирается на следующие *принципы:*

- *гуманизма,* основанного на уважительном отношении воспитателей к школьникам, терпимости к их мнению, создании психологического комфорта, в котором учащиеся чувствуют себя защищенными, нужными;

- *самоактуализации,* обосновывающей важность развития интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей и поддержки стремлений обучающихся к проявлению и развитию своих природных способностей и социально приобретённых качеств;

- *индивидуальности,* содействующий дальнейшему развитию личности в школьном коллективе, где формируется образ жизни ребёнка;

- *принцип творчества и успеха* в индивидуальной и коллективной творческой деятельности.

Реализация данных принципов осуществляется на основе развивающей, интегрирующей, регулирующей, защитной, компенсирующей и корректирующей функций воспитания.

Ведущую роль в моделировании образовательной среды играет ***музейная педагогика,*** связанная с деятельностью С.А. Шмакова и М.Б. Раковского. Эти учёные являются одними из крупнейших отечественных специалистов в области воспитания детей и молодежи. Работа музея осуществляется в МБОУ СОШ № 24 г. Липецка и направлена на углублённое понимание их педагогических идей и организацию проектной исследовательской деятельности. В музее изучаются биографии выдающихся педагогов, выявляются новые факты их профессиональной деятельности, устанавливаются контакты с их друзьями, соратниками, единомышленниками. Всё это развивает инициативу, общественную активность, самостоятельную творческую деятельность учащихся.

Теоретическое осмысление и практическое построение воспитательной среды средствами музейной педагогики осуществляется на основе идей С.А. Шмакова. Его заслугой является создание такого воспитательного пространства, попадая в которое, ребёнок автоматически обретает новую систему ценностей, мотивов, интересов.

Моделирование данного процесса осуществляется в соответствии со следующими компонентами:

- воспитывающими условиями внутренней (психологический климат жизни коллектива, законы, обычаи,заповеди,традиции, активная реабилитация и др.) и внешней среды школы (образовательно-развивающей, игровой, досуговой, экологической, эстетической);

- организацией жизни учащихся в школе (комфортный режим, быт, питание, говорящие перемены, отдых);

- организацией разнообразной многоролевой, педагогизированной, развивающей деятельности, соответствующей особенностям и интересам учащихся, признанием права ребёнка на выбор деятельности.

Целенаправленный и системный характер воспитательной деятельности предполагает объединение отдельных воспитательных мероприятий, коллективно-творческих дел в более крупные

циклы, реализацию тематических программ, социально-педагогических проектов. С.А. Шмаков доказал, что целесообразность создания воспитательной системы заключается в том, что:

- при использовании системного подхода крепнет взаимосвязь компонентов педагогического процесса;
- создание воспитательной системы, включающей в себя освоенную коллективом школы социальную и природную среду, позволяет расширить диапазон воспитательного воздействия на личность школьника; позволяет экономить время и силы педагогического коллектива.

Поэтому при построении системы необходимо уделять особое внимание формированию традиций. Специально моделируются и создаются условия для самореализации и самоутверждения личности учащегося, учителя, родителя.

Организация воспитательной среды школы № 24 согласно идеям С.А. Шмакова включает в себя следующие направления воспитания: гражданское, духовно-нравственное, экологическое, здоровый образ жизни, трудовая и профориентационная деятельность.

Рассмотрим моделирование воспитательной среды учащихся средствами музейной педагогики в соответствии с направлениями, выделенными С.А. Шмаковым.

*Гражданское воспитание* учащихся осуществляется в процессе реализации интегрированных проектов, направленных на воспитание чувств социальной причастности к различным событиям. Они учат детей творить добро, любить мир и себя в этом мире. Идеи учёного реализуются в социальных партнёрствах в сотрудничестве с Городским домом творчества им С.А. Шмакова; с Центром патриотического воспитания Липецкой области, экологическим центром «Экосфера», историко-патриотическим клубом «Кречет», ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, драматическим театром им. Л.Н. Толстого, Центром «СемьЯ», библиотекой им. Есенина, кукольным театром и др. В школе реализуются следующие проекты: «Мы помним!», «Уроки мужества», «Вахта памяти», «Пост №1», игра «Вперед, мальчишки», проведение декады правовых знаний, День российского героя, посвященный памяти выпускника 24 школы С.Н. Ситникова и его однополчан С. Безрукавникова, конкурс «Грани личности», посвящённый С.А. Шмакову.

*Здоровый образ жизни* предусматривает работу по созданию условий для физического развития учащихся, охраны и укрепления их здорового образа жизни. В рамках этого направления проводятся Дни здоровья, спортивные соревнования.

*Трудовая и профориентационная деятельность* способствует формированию у школьников сознательного отношения к труду. В школе проводятся фестиваль профессий, субботники, экологические акции и др.

Моделирование воспитательной среды предусматривает мероприятия, которые проводит Совет музея. К ним относятся: систематизация и пополнение музейного фонда, музейные уроки, экскурсии, интегрированные занятия, конкурсы, подготовка экскурсоводов, традиционные мероприятия, посвящённые С.А. Шмакову и М.Б. Раковскому.

Реализация этих направлений осуществляется на основе ***традиций***, которые формируют неповторимое лицо школы, создают периоды повышенного положительного эмоционального напряжения. Они закрепляют обычаи, порядки, правила поведения детей и передаются от одного поколения учащихся к другому и создают условия для интересной, содержательной жизни коллектива и учащихся, служат необходимым условием оптимального функционирования воспитательной системы.

В школе в соответствии с музейной педагогикой созданы следующие традиции:

- постоянный режим жизни и деятельности школы, педагогически целесообразный во всех деталях;
- из года в год повторяющиеся конкурсы, олимпиады, научные конференции, защита проектов, трудовые и спортивные дела, наиболее полюбившиеся школьникам;
- систематическое проведение торжественных церемоний и праздников, украшающих жизнь школы и её учащихся, а также делающих их жизнь радостной и

одухотворенной (церемонии первого и последнего звонка, вечер встречи выпускников и т.п.), в которых используются идеи С.А. Шмакова;

- чётко установленные правила жизни школы, её коллектива, позволяющие учащимся знать и предвидеть события и соответственно поступать в возникающих в коллективной жизни ситуациях.

Таким образом, традиции создают условия для максимального развития творческого потенциала личности.

В настоящее время идеи С.А. Шмакова получают дальнейшее развитие в организации досугового пространства школьников.

В школе существует Совет музея, который разрабатывает план работы, осуществляет подготовку экскурсоводов, организует мероприятия, проводит активную экскурсионную работу с учащимися и студентами ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. Часто организуются экскурсии, проходят музейные уроки, традиционные мероприятия, посвящённые С.А. Шмакову и М.Б. Раковскому, интегрированные занятия, проводятся игры, разработанные С.А. Шмаковым, осуществляется коллективная творческая деятельность школьников, происходит развитие самоуправления.

Особое внимание уделяется научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ, которые позволяют организовать научную работу школьников и педагогов, укрепить связи с родительской общественностью, ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, городскими библиотеками им. И.А. Бунина, им М.В. Водопьянова, спортивными школами. В школе созданы объединения дополнительного образования, такие как «Юные музееведы», «Мастерица», спортивный подростковый разновозрастной клуб «Азбука футбола», способствующие формированию различных качеств личности.

Музейная педагогика, являясь средством организации воспитательной среды, основывается на комплексном подходе, который характеризуется наличием:

- крупных воспитательных блоков, включающих в себя такие направления, как учение, общение, досуг, здоровье;

- тематических программ: «Одаренные дети», «Азбука футбола»;

- социально-педагогических акций и проектов: «День памяти С. Ситникова», «Мы помним!», «Протяни руку помощи» и др.);

- цикла ключевых школьных дел, которые были сформированы на традициях школы.

Важно, что сами школьники принимают активное участие в проведении общешкольных мероприятий, обучении дублёров, педагогических чтениях. В результате такой работы возникает тесное взаимодействие учащихся с родителями, учителями, ветеранами педагогического труда.

Двадцать лет С.А. Шмаков вёл эксперимент в 24 школе по организации досуговой деятельности школьника, по работе с педагогическими классами. Ответом на эти годы являются ежегодно проводимые традиционные мероприятия, самые значимые из которых: школьный конкурс «Моя будущая профессия – учитель!», «Дни самоуправления», «День пятиклассника», месячники, посвященные С.А. Шмакову и М.Б. Раковскому и т.д. Эти мероприятия раскрывают основные направления музейной педагогики.

Таким образом, моделирование воспитательной среды в школе № 24 им. М.Б. Раковского, основанной на идеях С.А. Шмакова, позволяет сформировать личность школьника, способного к самовыражению, самооценке, самоопределению.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению / С.П. Баранов. – София (Болгария), Propress,2012. – 168 с.

2. Шопина Л.П. Липецкая педагогическая школа: имена, идеи, судьбы» / Л.П. Шопина. – Липецк, 2012.

***А.Н. Качанова,***
старший преподаватель,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского**,**
Липецк (Россия)

# СООТНОШЕНИЕ МОДЕЛИ И ОРИГИНАЛА В СОЗДАНИИ СТУДЕНТАМИ РОМАНОВСКОЙ ИГРУШКИ

***Аннотация.*** В статье рассматривается возможность применения дидактической системы «Оригинал-модель» С.П. Баранова в практике создания романовской игрушки студентами. Кратко изложено содержание основных этапов создания глиняной игрушки на занятиях. Выделены основные методы обучения на основе соотношения оригинала и модели на каждом из этих этапов.

***Ключевые слова:*** соотношение модели и оригинала, романовская игрушка, студенты, чувственный образ, народное искусство, женский образ, лепка.

**A.N. Kachanova,**
Senior Lecturer,
Lipetsk state pedagogical university named after P.P. Semenov-Tyan-Shan
Lipetsk **(**Russia

# CORRELATION OF THE MODEL AND THE ORIGINAL IN THE CREATION OF THE ROMANOVO TOY BY THE STUDENTS

***Abstract.*** The article considers the possibility of using the didactic system “Original-model” by S.P. Baranova in the practice of creating Romanovo toys with students. A summary of the main stages of creating a clay toy in the classroom. The main teaching methods based on the ratio of the original and the model at each of these stages are highlighted.

***Keywords:*** the ratio of the model and the original, the Romanov toy, students, sensual image, folk art, female image, modeling of clay.

С.П. Баранов – выдающийся ученый-педагог, разработавший ряд перспективных направлений в педагогике. Яркий пример – дидактическая система «Оригинал – модель», раскрывающая модельный характер обучения. Рассматривая образное мышление как самостоятельный аспект познания мира, данная система может быть реализована на занятиях по традиционному народному искусству, использована при создании народной игрушки студентами вузов.

Подготовка будущих специалистов дошкольного, начального, дополнительного образования предполагает глубокое изучение народного искусства, традиций. Большое внимание уделяется знакомству с историей формирования промыслов, лепке и декорированию традиционной народной игрушки, методике ознакомления детей дошкольного, начального школьного возраста с народной игрушкой.

В данной статье будут рассмотрены особенности применения дидактической системы «Оригинал-модель» на занятиях по дисциплине «Русская народная игрушка в образовательной работе ДОУ» со студентами 3 курса (направление подготовки: «Дошкольное образование»).

Успешное освоение данного курса невозможно без овладения студентами практическими навыками лепки и декорирования традиционной народной игрушки (в нашем случае – романовской). Эффективное овладение этими навыками возможно в единстве теории и практики, которое обеспечивается выбором методов обучения.

С.П. Баранов выделяет три группы методов обучения на основе соотношения модели и оригинала: методы изучения оригинала; методы изучения моделей; методы изучения связи моделей с оригиналом.

Под оригиналом в науке понимается предмет, явление в его реальных связях и отношениях. Модель – материальный или идеальный заместитель объектов или явлений. В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью [1: 12].

Цель обучающихся в процессе обучения – познание известных, изученных человечеством закономерностей, которые сохраняются в определенных знаковых или

материальных моделях: научной литературе, учебниках, схемах, формулах, устройствах и т.д. [1: 12]. Таким образом, цель познания в обучении – модель, которая сосредотачивает всю познавательную активность ученика, а средство – изучение оригинала, предмета или явления в реальных связях и отношениях.

Подобное отличие в структуре научного познания и процесса обучения влияет прежде всего на выбор методов.

Содержание курса «Русская народная игрушка в образовательной работе ДОУ» включает в себя три раздела, которые посвящены: теоретическим аспектам изучения русской народной игрушки в ДОУ; видам русских народных игрушек и историческому развитию их функций; психолого-педагогическим условиям и технологиям использования русской народной игрушки в образовательной работе ДОУ.

В процессе освоения дисциплины мы имеем дело со всеми тремя группами методов обучения системы «Оригинал – модель». Рассмотрим более подробно соотношение модели и оригинала при создании студентами образов по мотивам традиционной романовской игрушки.

В нашем случае обучающиеся – это студенты; модель – образы традиционной романовской игрушки; оригинал – прототип образа игрушки в реальной жизни, первоисточник.

Цель студентов в процессе освоения дисциплины – освоение теории и практики создания образа игрушки (модели) как части народного искусства посредством изучения оригинала в реальных связях и отношениях.

Овладение навыками лепки романовской игрушки начинается с простых форм (образы животных по типу: пустотелая игрушка, игрушка из цельного куска глины). Женские образы более сложны в исполнении. В русской глиняной игрушке они более остальных связаны с архетипом. Грамотное исполнение в материале предполагает знание составных частей костюма женского населения той или иной местности, понимание архаичной символики женского образа. Мы выбрали для анализа именно женский образ, чтобы глубже и нагляднее проследить соотношение модели и оригинала при его создании.

Создание игрушки по мотивам романовского традиционного промысла на занятиях со студентами (на примере женского образа) осуществлялось в несколько этапов:

1. *Подготовительный этап:*

*1) Знакомство с основными типами женских образов в романовской игрушке. Формирование чувственного образа.*

Здесь мы имеем дело с *методом изучения оригинала*, который предполагает наблюдение реального объекта в его естественных связях или на основе наглядных средств, которые позволяют представить изучаемый предмет в окружающей действительности, или на основе словесных описаний. Наша главная задача на этом этапе – сформировать чувственный образ объекта в реальных условиях его бытия. А также связать представление оригинала с определенной идеей, выделить наиболее важные черты для дальнейшего применения в создании образа.

Изучаем *оригинал* через анализ традиционного женского костюма с. Романово Липецкой области на основе исторических и современных фото-, видеоматериалов; экскурсии в музей НиДПИ, Центр романовской игрушки; воспоминаний современников, общения с мастерами промысла.

2) Формирование обобщенного женского образа. На этом этапе мы можем вспомнить и проанализировать женские образы в других промыслах глиняной игрушки, выявить сходства и различия, уточнить символику образа в народном искусстве; проанализировать развитие женского образа внутри романовского промысла (на примере готовых глиняных образцов, сделанных ранее мастером или учениками), связать эти явления с историческими событиями, изменением технологии и т.д. Здесь мы имеем дело с *методом изучения модели* (работа с книгой, таблицами, муляжами, моделями; объяснение и т.п.).

2. Зарисовка образцов (моделей) глиняной игрушки. Анализ формы, цветового решения. Работа с моделью и оригиналом.

3. Подготовка глиняной массы к лепке.

4. Поэтапная лепка образа. Работа над моделью на основе объяснений и демонстрации этапов создания игрушки. Обращаем внимание при лепке на характерные черты романовской игрушки, на акценты в расположении декора.

5. Декорирование. Работа с моделью и оригиналом: уточняем элементы костюма, украшений (оригинала) и переносим на игрушку (модель).

6. Сушка.

7. Обжиг.

8. Декорирование. Роспись игрушки по образцам (которые, в свою очередь, сделаны с учетом цветовых сочетаний традиционного народного костюма с. Романово Липецкой обл.) *Изучение моделей, связи моделей с оригиналом.*

9. Просмотр работ. Анализ преподавателя, студенческий самоанализ.

Рассматривая традиционную глиняную игрушку в образовательном аспекте, мы сталкиваемся с целым рядом понятий и особенностей, связанных с народным искусством. Народное искусство – очень ёмкое, представляет собой единство материальной и духовной культуры народа. Академик Д. Лихачев определял его как «…мир особого отношения к своему труду, к своей деятельности вообще и жизни в целом. Мировоззрением народа является его трудовая деятельность, его обряды. И предметы народного искусства – …часть трудового быта» [2: 10].

Народное искусство интересно не только с художественной, но и с исторической, этнографической, социологической и научной точки зрения. Начиная с конца XIX в., народное искусство в разных его аспектах изучалось А.В. Бакушинским, В.С. Воронцовым, А.Б. Салтыковым, В.М. Василенко, И.Я. Богуславской, Т.М. Разиной, А.К. Чекаловой. Особое место в его изучении занимают труды М.А. Некрасовой, которые легли в основу разработки концепции интегрированного курса «Изобразительное искусство» (под редакцией Т.Я. Шпикаловой).

В настоящее время народное искусство – неотъемлемый компонент образовательных программ дошкольного, начального школьного образования. Кроме своей гуманистической, развивающей составляющей народное искусство как никакой другой вид учебно-творческой деятельности дошкольников, младших школьников позволяет воспитывать в них определенную культуру восприятия материального мира, помогает обрести «планетарное сознание».

Народное искусство как искусство в целом несет в себе определенный способ познания мира. «В народном искусстве индивид растворяет свое субъективное восприятие в общем, при этом находя полноту выражения и своего индивидуально-особенного» [2: 19]. Субъективное индивидуальное выражается через школы народного мастерства, к которым причастно творчество мастера.

Народное искусство работает с образами-архетипами, которые создавались коллективно, передаются на основе преемственности и традиций. Это очень важный момент. Мастерами как основными носителями традиций подмечаются самые яркие черты в разных жизненных объектах и явлениях (оригиналах), а затем находят свое воплощение в материале (моделе-игрушке, например). Народная игрушка всегда очень выразительна, колоритна, в ней нет ничего лишнего, при этом очень подчеркнуты самые характерные черты объекта/ явления. Но такой традиционный поход вовсе не означает статику форм. В игрушке мастер отражает всевозможные явления современности, вносит разнообразные варианты личных трактовок в сложившиеся образы, придумывает новые (активное появление городских сюжетов в романовской игрушке конца 19 в., связанное с близостью Липецкого курорта, например). Таким образом, народная игрушка всегда является отражением оригинала, переработанного до модели, условной и обобщенной, яркой и несущий положительный заряд.

Поэтому важно при изучении приемов лепки глиняной игрушки большое внимание уделять работе с оригиналами, тщательно выбирать модель в качестве образца (лучше, если

это будут работы мастера или его учеников). Иначе теряется первоначальная трактовка. В связи с этим в искусствоведческой практике обозначения работ термин «романовская игрушка» применим лишь к произведениям Народного мастера, т.е. прямого носителя традиции. В остальных же случаях употребляются обозначения «по мотивам романовской игрушки», «по мотивам игрушки в традиции романовского промысла», «в традиции романовской игрушки».

Таким образом, при отражении связи модели с оригиналом определяющим компонентом в структуре метода становится процесс перехода к высшим формам обобщённого конкретного познания, перехода мысли от чувственного к рациональному и от абстрактного к конкретному. Особое значение здесь имеет наглядное обучение, которое выступает средством для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа. Грамотная работа с наглядным материалом и общение/передача традиции от мастера способствуют правильному переходу обучающегося от конкретного к созданию художественного образа.

В процессе создания студентами игрушки по мотивам романовского промысла тесно связаны все три метода системы «Оригинал-модель». Особое внимание стоит уделять первому этапу: изучению конкретного, формированию чувственных образов, опираясь на различные методы работы с оригиналом, в т.ч. наглядные материалы. При работе над созданием игрушки-модели также стоит тщательно подойти к выбору образца.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бурова Л.И. Реализация дидактической системы С.П. Баранова «Оригинал – модель» в современной начальной школе // Начальная школа. – 2014. – №4. – С. 12-15.
2. Возвращение к истокам: Народное искусство и детское творчество: учеб.-метод. пособие / Под ред. Т.Я. Шпикаловой, Г.А. Поровской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.: ил.
3. Гносеологический подход к начальному обучению (по материалам работ С.П. Баранова) / Под. ред. А.Ж. Овчинниковой, Л.З. Цветановой-Чуруковой. – София, 2012. – 167 с.
4. Кулешов А.Г. Русская глиняная игрушка как вид народного творчества. Истоки и типология / А.Г. Кулешов. – М., 2012. – 184 с., вкл. 88 стр. цв.ил.

***И.Б. Ларина,***
кандидат педагогических наук, доцент
Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина
Елец (Россия)

## УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДИКА ЕГО РАЗРАБОТКИ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются интеграционные связи, которые ярче представляют характеристику предмета «Русский язык», позволяют включать компьютерные технологии в учебный процесс, органично сочетают традиционные и компьютерные методы обучения, создавая при этом особую информационную педагогическую среду, способствующую интенсификации учебного процесса.

***Ключевые слова:*** информационные и коммуникационные технологии, интеграционные связи, русский язык, электронные ресурсы.

***I.B. Larina,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
BUNIN YELETS STATE UNIVERSITY
Yelets (Russia)

## THE LESSON OF THE RUSSIAN LANGUAGE USING INFORMATION TECHNOLOGY AND THE METHOD OF ITS DEVELOPMENT

***Abstract.*** The article deals with the integration links that better represent the characteristics of the subject "Russian language", allowing you to include a computer in the educational process, organically combining traditional and computer teaching methods and creating a special information pedagogical environment, contributing to the intensification of the educational process.

***Keywords:*** information and communication technologies, integration communications, Russian language, electronic resources.

Как известно, задача учителя – сконструировать такой урок, который мог бы наиболее эффективно достичь поставленной цели. Большая роль при его подготовке отводится использованию технических средств, опыт применения которых уже имеется в копилке учителя. Это такие технические средства как, например, интерактивные доски, а также дидактические средства (таблицы, схемы, модели, алгоритмы, иллюстрации и т. д.), применение которых дает положительный эффект. Но в настоящее время на главную роль претендует компьютер с широким диапазоном дидактических воздействий. Очевидно, что теперь каждый учитель должен иметь представление о возможностях компьютера в области реализации информационных и коммуникационных технологий.

Прежде всего учитель должен уметь:

- использовать готовые обучающие компьютерные программы, мультимедийные ресурсы, электронные книги, энциклопедии и другие цифровые продукты;
- создавать презентации к урокам;
- работать с ресурсами Интернета.

Оптимизировать учебно-воспитательный процесс позволяет применение во время урока русского языка электронных учебных материалов, учитывающих психолого-педагогические особенности обучающихся и имеющих задания разного уровня сложности, что способствует повышению мотивации познания, а также требует высокой профессиональной подготовки учителя.

Однако не следует забывать, что речь идет о применении информационных технологий не на уроках информатики в специально оборудованном кабинете, а на уроках русского языка при условии, что в классе имеется хотя бы один компьютер и необходимое программное обеспечение.

Следовательно, продуманное до мельчайших подробностей применение компьютера на уроке русского языка не только позволяет дифференцировать и индивидуализировать учебно-воспитательный процесс, но и способствует разрешению ряда противоречий урока как основной формы организации учебного процесса в школе: между временем, которое необходимо для изучения всевозрастающего объема учебного материала, и временными рамками урока, между коллективным способом организации обучения и индивидуальным характером развития и восприятия каждого школьника [8:56].

Особо нужно отметить, что при построении урока русского языка большое значение имеет принцип рационального использования коллективных и индивидуальных форм работы.

Во-первых, коллективный поиск разрешения проблемных учебных ситуаций при использовании компьютера способствует активизации процесса обучения в коллективе.

Во-вторых, применение компьютера как индивидуального средства обучения делает возможным продвижение каждого обучающегося по собственной образовательной траектории.

Изучение психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что использование информационных и коммуникационных технологий в школе способствует повышению мотивации к учению, эффективности образовательного процесса за счёт применения наглядности, визуализации учебного материала, активизации познавательной деятельности, создания комфортных условий учения, снижения дидактических затруднений; развитию у учащихся наглядно-образного мышления, навыков самообразования и самоконтроля, информационной культуры; формированию информационно-коммуникативной компетенции.

Для того чтобы учитель мог конструировать урок русского языка с использованием электронных средств, он должен знать, что применение информационных и коммуникационных технологий влечет за собой определенные изменения в дидактической системе. Прежде всего расширяется и обогащается содержание таких принципов обучения, как наглядность, доступность, систематичность, последовательность, сознательность, получают дальнейшее развитие принципы индивидуализации обучения и активности.

В настоящее время принцип интеграции выдвигается на первые позиции в формировании компонентов учебной деятельности с применением компьютеров. Он устанавливает интеграционные связи, которые ярче представляют характеристику предмета «Русский язык», показывают обучающимся взаимосвязь между содержанием отдельных его разделов, между различными школьными дисциплинами и общей информационной подготовкой. Эти связи позволяют включать компьютер в учебный процесс, органично сочетать традиционные и компьютерные методы обучения, создавать особую информационную педагогическую среду, способствующую интенсификации учебного процесса.

В структуре урока, на котором используются информационные и коммуникационные технологии, сохраняются основные этапы, но меняются их временны́е характеристики.

Если предполагается, что при проведении урока будут применены информационные технологии, то необходимо:

– определить цели урока;

– установить, какую роль этот урок играет в системе уроков;

– определить тип урока;

– определить, какие задачи будут решаться с помощью информационных и коммуникационных технологий на различных этапах урока;

– подобрать методические приемы, формы организации познавательной деятельности учащихся.

Учет интеграционных связей приводит к корректировке педагогических целей. Основной целью уроков русского языка с применением информационных и коммуникационных технологий является развитие в процессе обучения способностей обучающихся к продуктивной самостоятельной деятельности в современной информационно насыщенной среде.

Учитель, разрабатывая урок, рассматривает постановку не только образовательных задач по русскому языку, но и среди образовательных, воспитательных, развивающих задач выделяет задачи по формированию компонентов информационной культуры:

- развивать умение отбирать нужную информацию;
- знакомить с новыми способами технической обработки информации;
- продолжать формирование практических умений по компьютерной обработке информации.

Информационные и коммуникационные технологии помогают проводить уроки различных типов:

- урок изучения нового материала;
- урок совершенствования грамматико-орфографических знаний, умений и навыков;
- урок обобщения и систематизации знаний;
- комбинированный урок;
- урок контроля знаний, умений и навыков.

Кроме того, информационные и коммуникационные технологии могут использоваться и на различных этапах урока:

- на этапе подготовки к усвоению новых знаний;
- на этапе усвоения новых знаний;
- на этапе закрепления новых знаний;
- на этапе подведения итогов урока;
- на этапе выполнения домашнего задания.

На уроке с применением информационных и коммуникационных технологий изменяется и роль учителя. Теперь он выступает в качестве консультанта, а это позволяет организовать индивидуальную работу школьников, способствует развитию их познавательной активности и более полному усвоению ими учебной информации.

За счет использования электронных средств внедрения информационных и коммуникационных технологий методы обучения трансформируются и дополняются.

Например, лучше усваивается учебная информация, так как привлекаются все органы чувств, гиперссылки позволяют быстро найти нужную информацию, выполняется моделирование грамматико-орфографических объектов, автоматизация отдельных операций при выполнении упражнений, происходит логическая обработка теоретического и практического языкового материала и быстрая и объективная оценка результатов.

Из вариантов применения электронных средств в образовательном процессе можно выделить:

- урок с мультимедийной поддержкой – в классе стоит один компьютер, подключённый к проектору, или интерактивная доска. Учитель использует готовые электронные образовательные ресурсы из сети Интернет или собственные мультимедиа-презентации;

- урок с компьютерной поддержкой – каждый ученик индивидуально работает за компьютером;

- урок с выходом во всемирную сеть Интернет, такой урок может проводиться как с мультимедийной, так и с компьютерной поддержкой.

Урок русского языка с использованием современных электронных средств имеет отличительную особенность планирования и подготовки, которая заключается в необходимости продумывания всех аспектов включения в ткань урока информационных и коммуникационных технологий.

В конспекте урока должны найти отражение все компоненты и звенья процесса обучения, а также обязательное чередование видов деятельности за компьютером и без него:

– актуализация (повторение учебного материала, первичное усвоение материала) – за компьютером и (или) без компьютера;

– формирование знаний, умений, навыков (осознание и осмысление блока учебной информации, закрепление учебного материала) – за компьютером и (или) без компьютера;

– применение знаний, умений и навыков (применение учебного материала на практике, проверка уровня усвоения материала) – за компьютером и (или) без компьютера.

Очевидно, что при конструировании урока, выборе оптимальных организационных форм и методов его проведения главная роль принадлежит учителю.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Брылова М.Н. Применение компьютерных технологий на уроках русского языка / М. Н. Брылова // Начальная школа. – 2009. – № 11.
2. Дыбов Д.А. Обучение с помощью компьютерных технологий / Д.А. Дыбов. – М.: Инфра-М, 2009.
3. Ларина И.Б. Научное обоснование необходимости использования новых информационных технологий при обучении орфографии в начальных классах / И.Б. Ларина // Материалы интернет-конференции «Развитие личности в образовательном пространстве». – Белгород, 2017.
4. Ларских З.П. Использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов / З.П. Ларских. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2007.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2010.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт – М.: ИИО РАО, 2010.
7. Чибухашвили О.А. Информационные технологии в преподавании русского языка и литературного чтения в начальной школе / О.А. Чибухашвили // Материалы VIII Международной конференции «Русский язык вне России: инновации и традиции в преподавании».– Харьков, 2013. – Выпуск 8. – С. 347-349.
8. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: в вопросах и ответах. – М.: Агентство «Социальный проект», 2007.
9. Яковлев А.И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании / А.И. Яковлев. – М.: Просвещение, 2003.

***Е.Е. Морозова,***
доктор биологических наук, доцент,
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Саратов (Россия)
***О.А. Исаева,***
кандидат биологических наук, доцент
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Саратов (Россия)
***Н.А. Кузьмина,***
учитель экологии МОУ СОШ с. Ягодная Поляна
Саратовской области (Россия)

# ТЕХНОЛОГИИ ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.*** В статье обсуждаются вопросы организации природоохранной деятельности младших школьников средствами дидактической системы С. П. Баранова. Описана работа по организации субботников на базе образовательных учреждений г. Саратова и Саратовской области.

***Ключевые слова:*** природоохранная деятельность, младшие школьники, дидактическая система С.П. Баранова «Оригинал – Модель – Оригинал»

***E.E. Morozova,***
doctor of biological sciences, associate Professor,
Saratov national research state
University named N. G. Chernyshevsky
Saratov (Russia)
***O.A. Isaeva,***
candidate of biological sciences, associate Professor
Saratov national research state
University named N. G. Chernyshevsky
Saratov (Russia)
***N.A. Kuzmina,***
teacher of ecology
school of the village Yagodnaya Polyana
Saratov region (Russia)

# TECHNOLOGY INTRODUCING YOUNGER STUDENTS TO ENVIRONMENTAL ACTIVITIES

***Abstract.*** The article discusses the organization of environmental activities of primary school children by means of the didactic system of S. P. Baranov. The work on the organization of subbotniks on the basis of the educational institutions of Saratov and Saratov region is described.

***Key words:*** environmental activities, Junior high school students, the didactical system of S.P. Baranov «Original – Model – Original»

Общепризнано, что главными направлениями природоохранной деятельности являются предотвращение деградации природной среды путём развития безотходных технологий и экологически чистых производств, а также удовлетворение потребностей в природных ресурсах на основе производства заменителей природных материалов, использования нетрадиционных и неисчерпаемых видов энергии.

Результаты природоохранной деятельности младших школьников имеют свою специфику, и их определение необходимо, прежде всего, для оценки эффективности эколого-образовательного процесса в системе начального образования. Наблюдения за организацией природоохранной деятельности в школах показывают, что традиционные методики ее организации в большей мере способствуют развитию трудового опыта ребёнка, нежели его экологической составляющей. С нашей точки зрения, правильно организованная природоохранная деятельность представляет собой ту сферу, в условиях которой можно развить познавательные и исследовательские потребности ребёнка, его субъектную позицию к сознательному и ответственному учению, сформировать эколого-биологические, эстетические, нравственно-этические представления об окружающем мире, развить

ценностное отношение к природе и природоохранной деятельности, желания и умения взаимодействовать с объектами природы, заботиться об их экологическом состоянии.

В рамках внеурочной деятельности на базе образовательных учреждений (МОУ СОШ № 45, 60, 95 г. Саратова, МОУ СОШ с. Ягодная Поляна Татищевского района Саратовской области) нами организованы «интерактивные субботники» как технологии, сочетающие в себе разные формы и методы экологического образования учащихся. При этом теоретический сегмент организации субботника обеспечивает познание (обобщение знания) школьниками реальных природоведческих объектов и явлений на основе изучения их оригиналов и моделей. Отметим, что С.П. Баранов (2005, 2012) обращал особое внимание на то, что младший школьник не всегда может связать полученные знания с их практическим применением в реальной действительности и, исходя из этого, формулировал задачу «вызвать и сохранить чувственный опыт объекта в реальных условиях его бытия».

Практический сегмент организации субботника ставит своей целью изучение (овладение) учащимися моделей природоохранной деятельности. Сопряжение этих двух сегментов позволяет найти связи между свойствами и функциями изучаемых объектов природы и мероприятиями по их охране. Работа осуществлялась в рамках реализации регионального проекта «"Тайны городского парка" (или секрет губернатора А.Д. Панчулидзева) в образовательном пространстве Саратовского региона» (проект № 66/ МВП-С при поддержке и по договору Правительства Саратовской области). Приведем примеры организации подобных субботников.

Программа субботника на базе МОУ СОШ с. Ягодная Поляна: 11.00-12.00 Всероссийский экологический урок «Лесомания». 12.10 – 14.10 – экскурсионная работа со школьниками. 12.10-13.10– краеведческая экскурсия на ООПТ «Карьер Озерки». 13.10-14.10 – краеведческая экскурсия «По следам Кудеяра». 13.10-14.10 – организация наблюдений с дошкольниками «Осенняя пора!» на территории структурного подразделения «Детский сад с. Ягодная Поляна». 14.10-15.30 – акция по сбору семян дуба «Живи лес!». 15.30-16.00 – общение участников субботника, представителей образовательных учреждений г. Саратова и Саратовской области. Подведение итогов работы. Собранные желуди будут отправлены в ОГУ "Вязовский учебно-опытный лесхоз" для создания лесных питомников.

Программа субботника на базе МОУ СОШ № 45 и № 95 г. Саратова: 14.15 -15.00 – экскурсия на территории Городского парка культуры и отдыха имени А.М. Горького «Историко-культурное наследие городского парка» (Морозова, Исаева, 2016). 15.00-15.40 – экологический мониторинг территорий Городского парка культуры и отдыха имени А.М. Горького. 15.40-16.15 – опрос-викторина «Тайны городского парка». 16.15–16.30 – акция памяти общественному деятелю Ю.Л. Соловьеву. 16.30-17.30 – обустройство и озеленение территорий Городского парка культуры и отдыха имени А.М. Горького. Подведение итогов работы.

Программа субботника на базе МОУ СОШ № 60 г. Саратова: 14.00. -14.30 – работа исследовательской лаборатории «Тайны городского парка». 14.30. -15.00 – организация экологических наблюдений и исследований на пришкольной территории. 15.00. -15.30 – работа по обустройству и озеленению пришкольной территории. Подведение итогов работы.

Приведем некоторые примеры заданий для организации исследовательской деятельности младших школьников.

Задание. Беседуем по вопросам.

1. Кто такие растения? (Растения – это живые существа, которые вместе с другими организмами населяют нашу планету. Они могут создавать пищу самостоятельно из углекислого газа и воды, с использованием солнечного света.).

2. Много ли растений на планете Земля? (Растений насчитывается больше 380 тыс. видов и растут они буквально повсюду, где есть влага и солнечный свет. Растения необычайно разнообразны. Самая многочисленная группа растений – покрытосеменные (цветковые), их жизненные формы: дерево, кустарник и травянистое растение.).

3. Как доказать, что растения живые? (Растения дышат, питаются, растут, воспроизводят себе подобных и проявляют другие признаки живого существа).

4. Чем растения отличаются от животных? Выберите признаки (имеют зелёную окраску, имеют голову, туловище и конечности, имеют подземную и надземную часть, самостоятельно создают для себя питательные вещества, питаются готовыми питательными веществами, ведут подвижный образ жизни, ведут прикреплённый образ жизни) и сделайте вывод, чем растения отличаются от животных.

Задание. Определяем фотосинтезирующую поверхность дерева. Для исследования нам потребуется: дерево (кустарник) с листьями, лист бумаги в клеточку, карандаш, калькулятор. Порядок работы:

1. Подготовьте лист бумаги в клетку, с помощью карандаша обведите контур листовой пластинки (среднего размера).

2. Отметьте клетки, которые были закрыты листом полностью или больше чем наполовину. Подсчитайте число клеток с галочками – это будет примерная площадь поверхности листа в квадратных сантиметрах. Запишите это число.

3. Посмотрите внимательно на дерево. Посчитайте, сколько листьев на маленькой веточке, сколько маленьких веточек на одной большой ветке и сколько больших веток отходит от ствола дерева. Запишите все числа. Перемножьте все числа, которые записали: площадь листа, число листьев на маленькой веточке, число маленьких веточек на большой ветке и число больших веток на дереве. В итоге получится общая площадь всех листьев дерева (в квадратных сантиметрах или в квадратных метрах; 1 $м^2$ = 10 000 $см^2$).

Например: Площадь одного листа составляет 15 $см^2$, на маленькой веточке дерева 12 листьев, на большой ветке 8 маленьких веточек, на дереве 10 больших веток. Перемножь эти числа: 15 х 12 х 8 х 10 = 14 400. Общая площадь всех листьев дерева равна 14 400 $см^2$, или 1,44 $м^2$. Сравните результаты, полученные для разных деревьев. Знаете ли вы, что солнечные батареи – это создаваемые человеком устройства, использующие солнечную энергию и превращающие ее в другие виды энергии. Но пока искусственные солнечные батареи работают гораздо менее эффективно, чем природные.

Задание. Обсуждаем роль растений в природе. Ознакомьтесь с ролью растений в природе и жизни человека: выделяют кислород, необходимый для дыхания живых организмов, служат местом обитания живых организмов, регулируют водный баланс планеты, укрепляют и обогащают почву, дают пищу живым организмам, поглощают углекислый газ и предотвращают загрязнение планеты, увлажняют и очищают воздух от пыли и вредных газов, выделяют фитонциды, убивающие бактерии, влияют на климат и погоду в нашей местности, защищают от шума на улицах города, дают новые знания, украшают природу и жизнь человека, помогают общаться и заботиться о живых организмах, служат источником полезных ископаемых, используются в промышленности, сельском хозяйстве, технике, быту; служат природным источником ядовитых веществ. Какая роль растений наиболее важна тебе и твоим близким?

Задание. Определяем запыленность воздуха с помощью растений.

Исследуйте листья деревьев и кустарников пришкольной территории и определите степень их запылённости. Для этого на каждый исследуемый лист нужно приклеить полоски прозрачного скотча или приложить влажную салфетку. Твердые частицы загрязнителей атмосферного воздуха остаются на скотче. Потом поместить скотч на лист белой бумаги и визуально определить степень загрязнённости листьев. Сравнить, в какой части пришкольной территории растения больше всего загрязнены.

Задание. Собираем плоды растений. Соберите плоды разных растений на пришкольной территории, среди них могут быть ягоды, орехи, крылатки, желуди. Выясните, как распространяются плоды и семена каждого растения. Определите, какие плоды съедобны для животных (плоды шиповника, рябины, каштана, дуба), у кого есть специальные «крылышки» для полёта по воздуху (крылатки, ясеня, клена, липы).

Задание. Помогаем растениям. Посмотрите на рисунок «Сухое дерево» ( Рыжова, 2002), подумайте, как мы можем помочь растению. Ребята предлагают варианты ответов: полить, окопать, собрать листву, защитить от насекомых, собрать плоды и семена, обрезать ветки,

посадить новое растение, поговорить, подкормить и т.д. Прикрепляют «ладошки» со своими ответами и формируют из них крону дерева.

Как мы можем помочь растениям в осенний период их жизнедеятельности? Разделитесь на команды и выполните задания по уходу за растениями на пришкольной территории: собрать семена, окопать деревья, обустроить «Клумбу памяти», осмотреть молодые дубочки на «Аллее памяти», убрать на территории сломанные ветки, собрать опавшую листву, пересадить растения на зимнее хранение.

Таким образом, в ходе организации «интерактивного субботника» у педагогов появляется перспектива раскрыть перед учащимися разные возможности взаимодействия с природой (эстетические, познавательные, практические, природоохранные). А ученики, проявляющие экологическую активность, смогут оценить свои способности в освоении природоохранной деятельности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе: монография / С.П. Баранов. – М.: Прометей, 2005.
2. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению (по материалам работ С.П. Баранова) / С.П. Баранов; отв. ред. А.Ж. Овчинникова, Л.З. Цветанова-Чурукова. – София: Издательство «Prepress», 2012.
3. Морозова Е.Е. Эколого-гражданский проект «Тайны городского парка»: учебное пособие для учащихся начальной и основной школы / Е.Е. Морозова, О.А. Исаева. – Саратов: Издательство: ИЦ «Наука», 2016. – Книга 11. –70 с.
4. Рыжова Н.А. Экологический проект «Здравствуй, дерево»: воспитание и обучение: работаем по программе «Наш дом – природа» / Н.А. Рыжова // Дошкольное воспитание: Счастья вам и покоя! – 2002. – №3. – 38-48 с.

***Сюн Сяоли***,
аспирант МПГУ
Вэйнаньский педагогический университет
Шэньси (Китай)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЕКТРОННЫХ ПОСОБИЙ В ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ КИТАЙСКИХ ДЕТЕЙ

***Аннотация:*** в статье рассматривается положительный опыт использования интерактивных цифровых пособий для обучения китайских детей письменности и чтению.

***Ключевые слова:*** обучение детей грамоте, электронные иллюстрированные пособия, проектирование интерактивного обучения

***Проект:*** китайско-российские совместные исследования и взаимное обучение в сфере информатизации высшего образования (номер: 17GJHZ24).

***Xiong Xiaoli,***
a postgraduate student of Moscow
pedagogical state University Wanniski
pedagogical University Shaanxi province (China)

## THE USE OF ELECTRONIC BENEFITS IN LEARNING TO READ AND WRITE CHINESE CHILDREN

***Abstract***: the article discusses the positive experience of using interactive digital AIDS for teaching Chinese children writing and reading.

***Keywords:*** teaching children to read and write, electronic illustrated manuals, interactive learning design.

***Project:*** Chinese-Russian joint research and mutual training in the field of Informatization of higher education (number: 17GJHZ24

Для разных периодов обучения детей подходят различные учебные материалы. В период, когда дети испытывают наибольший интерес к изучаемому материалу, скорость их обучения и уровень овладения знаниями крайне высоки. Слишком раннее или чересчур позднее обучение детей не приносит большого результата по сравнению с обучением в оптимальный период. Известные всему миру ученые – Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др. – такой период в развитии ребёнка назвали сензитивным. Детство – это ключевой этап в умственном развитии человека. Наилучшим, сензитивным периодом для изучения детьми письменного языка является возраст 4 – 5 лет. Среди многочисленных пособий по развитию речи китайских детей отметим серию интерактивных материалов, основанных на

современных цифровых технологиях. Приложения (APP) с иллюстрированными пособиями по обучению детей грамоте превосходят традиционные формы обучения с точки зрения таких аспектов, как зрительное и слуховое восприятие материала, а также способ мышления. Приложения вобрали в себя глубокие и многогранные знания о китайской письменности, модернизировали методы обучения, расширили кругозор детей в непрерывно развивающемся обществе, внесли в жизнь детей красочность и разнообразие, позволили образованию органично слиться с цифровыми технологиями. Это указывает на необходимость разработки интерактивных электронных иллюстрированных пособий по обучению детей грамоте.

В настоящее время большинство иллюстрированных пособий на рынке представлено в бумажном виде, способы распространения знаний в них довольно однообразные, преимущественно используется модель визуальной стимуляции. Дети в процессе чтения, восприятия и обучения пассивны. Интерактивные электронные иллюстрированные пособия по обучению детей грамотности просто и ярко изображают китайские иероглифы, и сам способ овладения знаниями в интерактивной форме делает процесс обучения эмоциональным, интересным и наглядным.

Для того чтобы любые пособия по обучению дошкольников грамотности пользовались спросом и были конкурентоспособны, они должны не только удовлетворять потребностям детей дошкольного возраста в обучении грамотности, но также заслужить одобрение родителей и воспитателей как активных пользователей.

Среди всех образовательных приложений для детей, существующих в Китае, использование пособия APP по обучению языку и грамоте составляет самую большую долю (41,2%). С помощью таких специфических особенностей как интерактивность и занимательность материалы пособия успешно привлекают внимание родителей и детей дошкольного возраста, удовлетворяют их потребности в чтении и изучении языка, способствуют формированию раннего чтения, накоплению знаний, развитию умственных способностей и всестороннему развитию ребёнка. Использование большинства приложений по обучению грамоте направлено на стимулирование у детей способностей и умений самостоятельно выражать свои мысли. Этому помогают такие приемы и задания, как повествование историй, изучение детских песен и пиктограмм китайской письменности, обмен звукозаписями, чтение вместе с родителями. Они учат детей свободному и правильному использованию слов, умению общаться, повышают воображение детей, организационные и речевые способности, формируют плавную речь.

В настоящее время, перед лицом нахлынувшего количества информации об истории китайской письменности как выдающейся части культуры Китая, для повышения уровня ее восприятия с учетом существующего избытка выбора методический материал должен быть лаконичным и ярким, соответствовать дидактическим принципам систематичности и последовательности. Способ подачи материала и предлагаемые приемы работы с ним ребёнка и взрослого должна отвечать требованиям современности и открывать дорогу к образованию будущего, в котором цифровизация и инструментализация займут лидирующие позиции и позволят развивать учебную самостоятельность ребёнка на основе использования разнообразных интерактивных заданий.

Такие особенности интерактивных электронных пособий как богатое содержание, оригинальные формы выражения, наглядность привели к тому, что интерактивные электронные иллюстрированные пособия по обучению детей грамоте превратились в магазине приложений App Store в широко популярные приложения. Несмотря на то что исследование этого вопроса еще находится на начальной стадии и является дискуссионным, нетрудно представить, что лишь после формальных преобразований, обогащения медиа и развития технологий можно будет увидеть, как интерактивные иллюстрированные пособия превращаются в мультимедийные управляющиеся по инициативе детей иллюстрированные книги, обладающие возможностями интерактивного обучения. Данные пособия в области новых медиа станут эффективным продолжением и развитием традиционных иллюстрированных материалов. Только сочетание статической и динамической форм

обучения могут позволить детям не быть пассивными в процессе получения знаний и исключат механическое восприятие и запоминание информации.

В процессе проектирования приложений на практике, для того чтобы дать понять детям отличительные особенности, разницу между китайскими иероглифами, необходимо вычертить и изобразить с помощью необычайно наглядных и изобразительных методов процесс образования каждого иероглифа, позволить ребенку сразу же обнаружить сходства иероглифов с объектами в реальной жизни. Дети с помощью приложений смогут наглядно изучать материал и открывать для себя новое. Увлекательная составляющая таких приложений способна не только развить воображение детей, но и включить в процесс познания собственный личностный опыт, а это значит – сформировать и повысить интерес каждого ребёнка к обучению грамоте. Превращение иероглифов в графические изображения не теряет преимущества и значения обоих, а отражает насущную необходимость в их использовании в современном образовании с учетом господства изображений и зрительной информации. Соединение моделирования иероглифов и современных изображений «формы и изображения» является их общей точкой соприкосновения, взаимодополняющим преимуществом, сочетанием традиционной культуры и современных разработок, а также совместным, дополняющим друг друга методическим приемом. Такая методика обучения содействует распространению традиционной культуры Китая, повышает понимание, распознание смысла иероглифов через разработанные современные обозначения (изображения). В процессе проектирования изображений и пиктограмм необходимо учитывать уровень восприятия цветовых оттенков детьми, выявлять их отношение к цветам и краскам на различных периодах обучения, чтобы разработать красочные, наглядные иллюстрации, психологически воспринимаемые детьми.

В настоящее время академические круги в Китае и за рубежом достигли консенсуса по вопросу важности обучения грамоте детей дошкольного возраста, признали важную роль обучения детей грамоте на раннем периоде для развития интеллекта, памяти, формирования внимательности, сосредоточенности, наблюдательности, а также воображения. Ученые подчеркивают, что процесс обучения детей грамоте должен соответствовать психологическим особенностям детей и регламенту образования. В ходе исследования для проведения сопоставительного анализа были отобраны изображения начертания (порядка написания) иероглифов в трех наиболее популярных образовательных программах-приложениях с креативными, сопоставительными и достойными методами обучения, а именно – «Царь обезьян Сунь Укун обучает грамоте» («Укуншицзы»), «Умный слон быстро научит грамоте» («Чжисянцзисушицзы») и «Пшеничное поле грамотности» («Майтяньшицзы»). Приложения «Царь обезьян Сунь Укун обучает грамоте» («Укуншицзы») и «Пшеничное поле грамотности» («Майтяньшицзы») существуют на рынке довольно давно, и в особенности первому из них удалось накопить определенное количество пользователей и завоевать хорошую репутацию. Программа «Умный слон быстро научит грамоте» («Чжисянцзисушицзы») появилась в сети в 2015 г., она обладает явными отличительными особенностями и успешно продвигается. В ходе исследования рынка интерактивных электронных иллюстрированных пособий по обучению детей грамоте было обнаружено, что на практике продукция, отвечающая психологическим особенностям детей, отличающаяся изобразительностью иероглифов, логичностью, интерактивностью и дружелюбностью, может добиться большой популярности среди пользователей.

Необходимо непрерывно обновлять методы обучения детей грамоте, разумно, более гуманно и творчески используя цифровые технологии, которые позволяют обучать и воспитывать новое поколение людей информационного общества.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Ван Яншань. Переход от печатных средств массовой информации к цифровым медиа: дисс. ... канд. пед. наук / Ван Яншань. – Хубей: Институт изобразительного искусства, 2015.

2. Ван Лин. Иностранные мультимедийные обучающие программы в поле зрения учеников / Ван Лин, Лан Кэфу. // Исследования технического обучения высшего уровня. – 2006. – №6.

3. Гун Чаохуа. Особенности электронных учебных материалов на платформе iPad и их практическое применение на уроках / Гун Чаохуа // Обучение информационным технологиям в Китае. – 2013. – № 1.

***И.Н. Усачева,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
Елец (Россия)
***А.В. Усачев,***
доктор педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
Елец (Россия)

# ПРИРОДА В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.*** Современное развитие нашей страны определяет необходимость дальнейшего повышения уровня образованности и воспитанности членов общества и прежде всего в сфере экологии и природопользования. Общественной потребностью стало улучшение качества обучения и воспитания учащихся, приведение содержания школьного образования в соответствие с современным уровнем и перспективами развития науки, техники и культуры. Решение этих задач требует совершенствования работы с младшими школьниками. В статье представлены данные новейших психолого-педагогических исследований и передовой педагогической практики о роли и значимости природы в познавательном процессе младших школьников, пересмотр социальных, образовательных и воспитательных возможностей учащихся начальной школы.

***Ключевые слова:*** природа, обучение, младшие школьники.

***I.N. Usacheva,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
BUNIN YELETS STATE UNIVERSITY,
Yelets (Russia)
***A.V. Usachev,***
doctor of pedagogical sciences, docent,
Yeletsky State University. I.a. Bunin,
Elets (Russia)

# NATURE IN THE COGNITIVE PROCESS OF SCHOOLBOYS

***Annotation.*** The modern development of our country determines the need to further increase the level of education and upbringing of members of society, and above all in the field of ecology and environmental management. Public need was to improve the quality of teaching and education of students, bringing the content of school education in line with the current level and prospects for the development of science, technology and culture. Solving these tasks requires improving work with younger students. The article presents the data of the latest psychological and pedagogical research and advanced pedagogical practice on the role and importance of nature in the cognitive process of younger schoolchildren, a review of the social, educational and educational opportunities of primary school students.

***Key words:*** nature, education, younger students.

Бурные темпы общественного развития и научно-технического прогресса в нашей стране продиктовали необходимость дальнейшего повышения уровня образованности и воспитанности членов общества и прежде всего в сфере экологии и природопользования. Общественной потребностью стало улучшение качества обучения и воспитания учащихся, приведение содержания школьного образования в соответствие с современным уровнем и перспективами развития культуры, науки и техники.

Решение этих задач требует более совершенной работы с детьми младшего школьного возраста. У младших школьников информация об объектах окружающего мира, о природе накапливается, во-первых, в результате собственной деятельности. Во-вторых, представления о природе и многообразном окружающем мире формируются опосредованно, в ходе обучения [4]. В научных исследования многих учёных (Л.И. Бурова, М.Д. Виноградова, Е.А. Гринева, М.И. Лисина и др.) поднимается проблема формирования представлений у младших школьников о природе и окружающей человека среде, обосновывается значение обучения в начальной школе как одного из этапов непрерывного экологического образования, предлагаются пути и методы совершенствования системы начального образования.

Под влиянием современных психолого-педагогических исследований и мировой педагогической практики сегодня имеется возможность проведения более тщательного анализа значения младшего школьного возраста в системе общешкольного образования, а также более детальное рассмотрение образовательного, воспитательного и социального потенциала ребёнка данного периода. В детстве осуществляется активное развитие ребёнка, происходит накопление знаний об окружающей действительности, формируются отношения к

природе. В исследованиях психологов доказывается возможность формирования в младшем школьном возрасте высокого уровня психического развития, элементов логического и абстрактного мышления, культуры поведения в социальном окружении и в природе.

Современный ученик начальной школы часто проявляет себя как активный субъект воспитания. В младшем школьном возрасте для ребёнка характерны чувствительность, эмоциональность, любопытство, что проявляется в возникновении интереса к себе, окружающим людям, природе. Поэтому период обучения в начальной школе является главенствующим периодом в развитии научного, познавательного, нравственного, эмоционального отношения ребёнка к природе и окружающей среде, основанным на единстве сенсорного и рационального познания об окружающей человека среде.

Чтобы определить значение природы в познавательном процессе младших школьников, особенности формирования представлений о взаимосвязи человека и природы у учащихся начальной школы, необходимо обратиться к анализу особенностей взаимодействия ребёнка с внешним миром, рассматривая их как основу для формирования идеи о влиянии природы на обучение ребёнка в младших классах. Общепризнано, что каждому возрасту присуща своя " социальная ситуация развития", обусловленная определённым соотношением индивидуальных качеств, существующих у детей в течение некоторого периода времени, и факторами, влияющими на них, особенностями региональной среды, которые приводят к типичным поведенческим и психологическим характеристикам, общим для детей данной возрастной категории. Всё это не исключает оригинальности психологического облика, неповторимости каждого ребёнка, определяемыми природными задатками и индивидуальным образом жизни.

У детей младшего школьного возраста формируется система отношений с окружающим миром, закладываются элементарные умения, навыки, привычки. От постановки воспитания в это время во многом зависит развитие человека. Основы многих психических качеств ребёнка закладываются и культивируются именно в младшем школьном возрасте. В этот период закладывается фундамент духовного облика личности. Важным этапом в жизни ребёнка является его поступление в школу. Основным видом деятельности для них становится учение, к которому они относятся как к «серьезной», общественно значимой деятельности. На первых этапах вхождения в школьную жизнь у ребёнка происходит существенная психологическая перестройка. В этом возрасте у школьников появляются мотивы, связанные с интенсивным развитием познавательных потребностей. Мотивы, вызванные далекими перспективами, у них обычно встречаются реже, чем мотивы, вызванные непосредственной ситуацией. Непосредственные мотивы имеют большую психологическую ценность, так как они прямо направляют активность учения в процессе познания. Мотивы учебных действий побуждают школьников к усвоению способов производства теоретических знаний, формированию все более сложных понятий, в том числе и экологических. Для учащихся младших классов характерно наличие непроизвольного внимания. Одновременно с другими познавательными процессами, в частности с восприятием и мышлением, происходит развитие воображения, формирование которого также играет важную роль в отношении детей к окружающему их миру. Для младшего школьного возраста характерны интенсивность, реактивность психики, быстрая смена настроений. В то же время в этом возрасте получают дальнейшее развитие процессы торможения, произвольного внимания, которые еще сочетаются со слабо развитой волей ребёнка, его неусидчивостью. Как показал результат анализа данных, полученных в ходе изучения детей, своеобразие исследуемого нами аспекта во многом зависит от возраста ребёнка. Дети первого года обучения имеют незначительный опыт коллективной работы, не очень большой опыт природоохранной деятельности, что не позволяет глубоко и систематически проявлять целостное восприятие окружающего мира и себя как частицу этого мира.

Учащиеся второго класса становятся более самостоятельными по сравнению с первоклассниками. Они активнее участвуют в разнообразных видах деятельности, у них постепенно зарождается чувство общественного долга, они принимают участие в труде в семье и школе, стремятся к более активной коллективной деятельности.

Для учащихся третьих классов характерна большая самостоятельность по сравнению со

вторым и тем более первым классами. У них это проявляется в изменении отношения к учёбе, постепенном формировании интереса к тем или иным учебным предметам, развитии нового познавательного отношения к действительности и окружающему их миру. В связи с этим происходит развитие и более сложных форм мышления, наблюдается его развитие от конкретного, образного к обобщённому, более абстрактному. Третьеклассники уже могут самостоятельно принимать решения и в какой то мере управлять своим поведением. Для этого возраста характерно стремление к развитию межличностных отношений, что оказывает влияние на развитие коллектива младших школьников, на его характеристику как целенаправленно воспитывающей микросреды. В третьем классе интенсивно формируется коллективное мнение, возрастает его действенность. В этом возрасте у ребёнка все больше развивается чувство ответственности перед коллективом за порученное им дело, возложенные на них обязанности, развивается умение подчиняться требованиям коллектива, проявлять требовательность к себе и друг другу. Происходит интенсивное усвоение моральных норм поведения, развиваются нравственные чувства и лежащие в их основе потребности, возникает относительная устойчивость в проявлении социально ценностного отношения к людям и природе.

В процессе исследования учащихся начальных классов было установлено, что к концу обучения почти у всех детей имеются экологические представления, большинство учащихся доброжелательны, чутки к окружающей природе и людям, хотя часто знания об окружающем мире недостаточно реализуются в повседневной жизни младшего школьника, их деятельности, практике, а практическое отношение к окружающей их природе как бы отстает в своем развитии от экологического сознания детей.

Среди учащихся четвёртых классов некоторых школ города Ельца было проведено изучение сформированности представлений об окружающей природной среде. В данном исследовании были учтены возрастные особенности младших школьников, особое внимание акцентировалось на эмоционально-чувственной сфере личности и на таком понятии как «жизненный опыт».

«Жизненный опыт», как считает И.В. Цветкова, включает: опыт наблюдения за явлениями окружающего мира, «общения» с природой, взаимодействия с различными объектами окружающей среды, опыт сопереживания, эстетического наслаждения красотой окружающего мира, адаптации в различных природных и социальных средах, выполнения социальных ролей; опыт экологически ориентированной деятельности, применения своих знаний, умений, ценностных ориентаций в целях благоустройства окружающей среды, в природоохранной деятельности; опыт соблюдения норм и правил экологически верного взаимодействия с окружающим [187].

Приведённый перечень составляющих опыта ребёнка по взаимодействию с окружающим мы брали за основу для определения возможности формирования представлений о природе у младших школьников.

В качестве характеристики развития эмоционально-чувственной сферы личности были выделены следующие: способность младшего школьника к общению с природой, сопереживания представителям животного и растительного мира, чуткое, заботливое отношение к растениям, животным, готовность помочь, защитить их, проявление эстетических чувств, потребность самовыражения в различных видах деятельности на основе впечатлений от общения с окружающим, развитие творчества, фантазии, воображения и проявление их во взаимодействии с окружающими, участие в конкретной экологически ориентированной деятельности как проявление любви, ответственности, сочувствия, заботы о своей малой Родине, той её части, которая является для ребёнка окружающей средой, средой его жизнедеятельности.

Обучение детей в начальных классах, несомненно, влияет на характеристику их воспитанности, в частности нравственной и экологической. Оно содействует развитию мышления у детей, формированию различных знаний, умений и навыков, овладению основами грамоты, и все это является нужным и чрезвычайно важным для формирования представлений о рациональном природопользовании у младшего школьника, которое, в свою

очередь, способствует социализации личности в обществе.

Рассматривая особенности формирования представлений о рациональном природопользовании в данном возрасте, следует подчеркнуть следующее:

- в процессе формирования представлений о рациональном природопользовании у младших школьников наблюдается разрыв между уровнем экологических представлений и уровнем их поведения; развитие представлений об окружающем мире и развитие экологической активности у детей младшего школьного возраста идет от совершения поступков по прямой или косвенной просьбе со стороны учителя, родителей, товарищей к действиям по внутреннему побуждению. Но и на более высоком уровне оказывается необходимым систематическое педагогическое подкрепление их экологической деятельности в виде подсказки, намека, напоминания;

- формирование представлений о рациональном природопользовании неразрывно связано с другими проблемами воспитательного процесса, стоящими перед учителем начальных классов; в формировании представлений о рациональном природопользовании необходима целенаправленная и систематическая работа по организации нравственного поведения школьников в единстве с обеспечением развития их нравственных знаний, формированием моральных представлений и чувств, усвоении моральных норм. При этом важно отметить, что формирование представлений о природе рассматривалось как механизм адаптации ребёнка к окружающей его природной среде, а также видение ребенком целостности окружающего мира и своего места в нём.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Аксенова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей / Ю.А. Аксенова. – Екатеринбург: Деловая книга, 200. – 272 с.

2. Цветкова И.В. Экология для начальной школы. Игры и проекты: Популярное пособие для родителей и педагогов / И.В. Цветкова. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 192 с.

# Раздел VIII

# РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

***Д.Н. Беба,***
студент института психологии и педагогики,
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
Елец (Россия)

## ПРИЁМЫ ПРОВЕРКИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.*** В статье раскрывается сущность домашней учебной работы младших школьников и приемы ее проверки. Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена ценностными ориентирами современного начального образования, среди которых выделяют способность школьника к организации своей учебной деятельности; самостоятельность, инициатива и ответственность.

Понимая под домашней учебной работой неотъемлемую часть образовательного процесса, характеризующуюся полной самостоятельностью выполнения учебных заданий вне рамок существующего расписания уроков и отсутствием прямого руководства со стороны учителя, автор описывает виды домашних заданий, требования к организации домашней учебной работы младших школьников.

Отмечая, что проверка домашних заданий выполняет не только контролирующую функцию, но и обучающую, автор приводит конкретные примеры проверки домашнего задания на уроке математики в начальных классах с использованием разнообразных приёмов.

***Ключевые слова:*** домашняя учебная работа, задание, проверка, младший школьник, математика.

***D.N. Beba,***
student of the Institute of psychology and pedagogics,
Bunin Yelets State University,
Yelets (Russia)

## METHODS OF CHECKING THE HOMEWORK MATH IN ELEMENTARY SCHOOL

***Abstract.*** In article the essence of home training junior high school students and validation techniques. The urgency of the matter under consideration due to value orientation of modern elementary education, among which there are the ability of the student to the Organization of its training activities; autonomy, initiative and responsibility. Understanding the home training an integral part of the educational process, characterized by full autonomy training jobs outside the existing timetables and lack of direct guidance from teachers, the author describes the types of homework, home requirements training junior high school students. Noting that the homework checker performs not only a supervisory function, but also training, the author cites specific examples checking homework on the lesson of mathematics in primary schools using a variety of techniques.

***Keywords:*** home training, job, checking, junior high school, mathematics.

Начальная школа – это первая ступень общего образования, целью которой является усвоение обучающимися элементарных общеобразовательных знаний и овладение основными навыками учебной деятельности. Среди ценностных ориентиров современного начального образования выделяют: способность школьника к организации своей учебной деятельности; самостоятельность, инициатива и ответственность личности.

Большие возможности для реализации этих установок предоставляет домашняя учебная работа учащихся, которая, являясь неотъемлемой частью образовательного процесса, отличается от урочных занятий полной самостоятельностью и отсутствием прямого руководства со стороны учителя.

В исследованиях дидактов и методистов (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Н.Б. Истомина, И.Т. Огородников и др.) освещен ряд вопросов, связанных с необходимостью индивидуализации домашних заданий, предупреждением неуспеваемости и второгодничества посредством системы домашних заданий, организацией самоконтроля за результатами домашней учебной работы и др.

Раскрывая сущность домашней учебной работы школьников, И.П. Подласый выделяет ее основную цель, которую он видит в необходимости углубить знания и умения, полученные во время урока, предупредить их забывание и в создании условий для развития индивидуальных способностей школьников [5]. С.П. Баранов и В.А. Сластенин считают, что домашняя работа – это форма организации самостоятельного, индивидуального изучения школьниками учебного материала во внеурочное время [1].

Определяя домашнюю самостоятельную работу как составную часть процесса обучения, Л.П. Крившенко более подробно прописывает ее дидактическую цель. Кроме закрепления, углубления, расширения и систематизации знаний, полученных во время уроков, формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда, на что указывают в своих работах все исследователи, он дополняет цель домашней работы установкой на самостоятельное овладение школьниками новым учебным материалом и самостоятельность мышления. Л.Н. Крившенко подчеркивает, что роль этого вида учебной деятельности особенно возрастает в настоящее время, когда перед школой поставлена задача формирования у обучающихся потребности к постоянному самообразованию, навыков самостоятельной познавательной деятельности [3].

Основными задачами, стоящими перед домашней работой как формой организации учебной работы, как указывает С.А. Смирнов, выступают усвоение и повторение изучаемого материала, совершенствование учебных умений и навыков, накопление учащимся опыта самостоятельной работы [6].

Анализ определений, представленных в педагогической и методической литературе, позволил уточнить понятие домашней учебной работы. Будем считать под домашней учебной работой неотъемлемую часть образовательного процесса, характеризующуюся полной самостоятельностью выполнения учебных заданий вне рамок существующего расписания уроков, и отсутствием прямого руководства со стороны учителя

Задания для домашнего самостоятельного выполнения должны подбираться учителем с учетом требований учебных программ, а также интересов и потребностей учащихся, уровня их развития. Они могут быть устными и письменными, репродуктивными и творческими, тренировочными и повышенной трудности, состоять из наблюдений, подготовки сообщений, изготовлении пособий и т.п. Но какое бы ни было задание, оно должно быть понятно всем обучающимся, т.е. каждый школьник должен точно знать, что и как делать.

Педагог, проектируя урок, должен продумать время и место для сообщения домашнего задания и его разъяснения. Причем, эту работу не всегда следует планировать на окончание урока. Например, если на уроке в процессе выполнения специальных упражнений формируется какой-либо навык, и учитель планирует его отработку дома, то целесообразно домашнее задание сообщить сразу после таких упражнений.

Домашняя учебная работа призвана не только закреплять изученный на уроке материал, но и способствовать овладению детьми умением организовывать собственную самостоятельную учебную деятельность. В связи с этим полезно сопровождать сообщение домашнего задания необходимым для младших школьников инструктажем, пояснением.

Кроме того, учителю необходимо систематически работать на уроке над формированием у обучающихся умений выполнять задания того или иного характера. Это поможет ребенку при выполнении аналогичного задания дома. С этой целью можно, например, предлагать обучающимся памятки по выполнению определенных видов домашней работы: как правильно решать задачу; как правильно прочитать выражение; как выполнять работу над ошибками и др.

Важным моментом в организации домашней учебной работы младших школьников является консультирование родителей. Педагогу необходимо ознакомить их с временными нормативами выполнения домашних заданий, с примерным режимом дня для обучающихся первой и второй смены, с оптимальной организацией рабочего места, целесообразно разъяснить родителям, как правильно оказывать детям разумную помощь в выполнении домашних заданий, и т.п.

Особое внимание необходимо уделять систематической проверке домашней работы школьников, способ, время и место которой учитель планирует на каждом уроке. Проверка домашнего задания заключается в установлении правильности и осознанности выполнения всеми обучающимися домашнего задания; в устранении обнаруженных пробелов. Способы проверки могут быть различными: проверка тетрадей учеников класса, объяснение учеником выполненных дома заданий, взаимопроверка, осуществляемая под руководством учителя, и др. Планируя их, учителю надо иметь в виду, что проверка выполняет не только контролирующую функцию, но и обучающую. Именно сочетание этих двух функций проверки позволяет повысить ее воспитательное значение и активизировать деятельность учащихся при выполнении домашних заданий.

Н.Б. Истомина (автор учебно-методического комплекта по математике для четырехлетней начальной школы) писала о проверке домашнего задания так: «Эффективность домашней работы в процессе обучения во многом зависит от того, как учитель организует и направляет деятельность учащихся, связанную с выполнением домашних заданий. Руководство домашней работой он осуществляет не только в процессе задавания уроков на дом, но и в процессе их проверки. От способов и приемов проверки выполнения домашних заданий существенно зависит и характер их выполнения» [2, с. 48].

Проверка домашней работы должна стать органической частью урока, т.е. служить либо подготовкой к изучению нового материала, либо закреплению ранее изученных вопросов. Например, на первом уроке по изучению нумерации чисел 21-100 можно, проверяя решенные дома примеры: 7+6, 13-4, 8+8 и т.п., предложить школьникам ответить на следующие вопросы:

- Увеличьте результат первого примера на 1. Какое число получили? Сколько в нем десятков, единиц? Запишите в таблице.
- Увеличьте результат второго примера на 10. Какое число получили? Сколько в нем десятков, единиц? Запишите в таблице.
- Уменьшите результат третьего примера на 1. Какое число получили? Сколько в нем десятков, единиц? Запишите в таблице. И т.д.

В результате выполненной работы на доске появляется таблица с колонками «Десятки», «Единицы», в которой записаны числа: 14, 19, 17 и т.п. Выясняется, чем числа похожи, чем отличаются, уточняется, что обозначает каждая цифра в их записи. Затем учитель просит детей закрыть глаза, изменяет количество десятков в записанных числах и предлагает сказать, что изменилось. Новые числа дети читают, сравнивают, анализируют их название и запись.

Проверяя решение домашних примеров, можно предложить обучающимся задания, направленные на повторение ранее усвоенных вопросов:

- Прочитай примеры, в который находили произведение (частное).
- Прочитай примеры, при решении которых мы использовали переместительное свойство умножение (свойство умножения суммы на число).
- Назови пример-помощник, позволяющий найти значение выражения 51:17.
- Составь из выражений, значения которых вы находили дома, равенства, неравенства.

Если проверку домашних заданий соотнести с задачами урока затруднительно, целесообразно поставить перед детьми ряд вопросов, ответы на которые позволят выяснить, насколько осознанно и самостоятельно они работали дома.

Интересные, на наш взгляд, приемы проверки домашнего задания на уроках использует учитель математики г. Брянска Н.С. Маевская, некоторые из которых возможно применить и в начальных классах. Например, предлагается детям сделать дома при выполнении домашнего задания пометки на полях тетради («Л» – легко, «Т» – трудно, «С» – сомнения). Всё это помогает быстро увидеть учителю проблемные места каждого ребёнка до начала урока, а ученика учит рефлексии. Этот прием получил название от Н.С. Маевской «Карандашные пометки на полях».

На уроке перед тем, как дать задание на дом, учитель записывает на доске решение 4-5 заданий с возможными типичными ошибками, которые могут возникнуть в процессе выполнения домашней работы. Ученики внимательно смотрят на все записи, которые сделал учитель, и ставят «+», если согласны с ответом, или «–», если не согласны, рядом записывают правильный ответ. Это помогает ученикам быстро осуществлять самопроверку и уметь анализировать задания в течение короткого промежутка времени. Выполняя аналогичную работу, ученики сделают меньшее количество ошибок. Этот прием автор назвал «Найди ошибку».

Полезным нам кажется и приём «Учебный диалог с автором учебника», предложенный Н.С. Маевской, который позволяет проверить изученный дома материал теоретического характера и ставит ученика на этапе проверки домашнего задания в позицию субъекта. Детям предлагается дома самостоятельно изучить объяснительный текст учебника с новым материалом и записать вопросы, которые возникли во время работы. На уроке класс делится на группы, одна из которых выступает в роли авторов учебника и пытается ответить на вопросы остальных групп [4].

Все вышесказанное говорит о том, что работа, направленная на повышение эффективности образовательного процесса в начальной школе, напрямую связана с домашними заданиями, не только с техникой их выполнения учащимися, но и со способами проверки на уроке. Использование разнообразных приемов проверки домашнего задания, реализующих контролирующую и обучающую функции, отказ от их универсализации будут способствовать повышению качества знаний, умений и навыков младших школьников и формированию способности самостоятельно анализировать то, что они выполняли дома.

**Литература**

1. Баранов С.П. Педагогика: учебное пособие для педагогических училищ по спец. №2001 «Преподавание в начальных классах общеобразовательной школы» / С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Сластенин. – 2-е издание, перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 368 с.
2. Истомина Н.Б. Активизация учащихся на уроках математики в начальных классах: пособие для учителя / Н.Б. Истомина. – М.: Просвещение,1985. – 64 с.
3. Крившенко Л.П. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432 с.
4. Маевская Н.С. Некоторые приемы обратной связи на этапе проверки домашнего задания (из личного опыта работы учителя математики) [Электронный ресурс] / Н.С. Маевская // Сборник тезисов Всероссийского съезда учителей математики в Московском университете (28-30 октября 2010 г.). – URL: http://lib.teacher.msu.ru/author/maevskaya_n_s
5. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М.: Владос, 1999. – 576 с.
6. Смирнов С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.

***Т.С. Губанова,***
студент института психологии и педагогики,
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
Елец (Россия)

## АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

***Аннотация.*** В статье раскрывается сущность активизации учебной деятельности младших школьников. Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена необходимостью повышения эффективности и качества образовательного процесса в начальной школе.

Понимая под активизацией учебной деятельности мобилизацию педагогом интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил обучающихся на достижение конкретных целей, автор отбирает специальные средства, которые способствовали бы повышению не только познавательной активности и самостоятельности младших школьников, но и качества их умений и навыков.

Автором рассматривается возможность использования некоторых средств активизацией учебной деятельности в процессе формирования у младших школьников вычислительных навыков. В статье приводятся примеры дидактических игр, приёмов быстрых вычислений, заданий, которые можно использовать на этапе формирования вычислительных навыков у обучающихся начальной школы.

***Ключевые слова:*** учебная деятельность, активизация, средства активизации, вычислительный навык, младший школьник.

***T.S. Gubanova,***
student of the Institute of psychology and pedagogics,
Bunin Yelets State University,
Yelets (Russia)

# INTENSIFICATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE PROCESS OF FORMATION OF COMPUTING SKILLS

***Abstract.*** In article the essence of intensifying training activities of junior high school students. The relevance of the subject matter is driven by the need to improve the efficiency and quality of the educational process in the elementary school. Understanding the intensification of training activities, the mobilization of intellectual, teacher moral and volitional and physical strength of students to achieve specific goals, the author selects specific tools which would enhance not only cognitive activity and independence junior high school students, but also the quality of their skills. The author discusses the possibility of using certain means of intensification of training activities in the process of formation of junior high school students have computing skills. This article provides examples of didactic games, receptions quick calculations, you can use the tasks in the phase of formation of computational skills among primary school students.

***Keywords:*** educational activities, intensification, means to enhance, computing skills, younger schoolboy.

Ключевой проблемой в решении задач повышения эффективности и качества образовательного процесса в соответствии с Федеральными государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) является проблема активизации учебной деятельности младших школьников.

Учебная деятельность отличается от любой другой деятельности учения тем, что она не только объективно, но и субъективно направлена на осуществление целей обучения [5, с.105]. Другими словами, она направлена не только на освоение учебного материала, но и на формирование отношения ученика к самой деятельности.

Исследования вопросов активизации учебной деятельности учащихся в педагогической теории и практики имеют большую историю. Прогрессивно мыслящие педагоги во все времена, признавая тот факт, что умственная активность способствует и лучшему запоминанию и более глубокому проникновению в суть предметов и процессов, пытались найти методические пути, способствующие превращению учебной деятельности в живой и радостный процесс познания окружающей действительности, пути развития умственных сил учащихся.

Проблему активизации учебной деятельности школьников, в том числе и младших, изучали отечественные педагоги и психологи Б.П. Есипов, И.А. Зимняя, Н.Б. Истомина, Ж.А. Караев, А.А. Люблинская, М.И. Скаткин, К.Д. Ушинский, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина.

В психолого-педагогической литературе под активизацией учебной деятельности понимается совокупность мер, предпринимаемых с целью ее интенсификации и повышения эффективности. Активизация учебной деятельности, по утверждению Г.И. Щукиной, представляет собой процесс, нацеленный на интенсификацию деятельности и учителя, и ученика, на стимулирование к ее осуществлению, на преодоление пассивности, инертности и стереотипности форм преподавания и учения. Исходя из такого понимания активизации учебной деятельности, в этом процессе можно выделить и управление активностью обучающихся со стороны учителя, и активизацию своей собственной деятельности учеником.

Т.И. Шамова определяет это понятие «не как усиление деятельности, а как мобилизацию учителем с помощью специальных средств интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил учеников на достижение конкретных целей обучения и воспитания» [2, с.104].

Относительно выделения основных средств активизации учебной деятельности до сих пор в педагогике нет единого мнения. Так, известный педагог М.Н. Скаткин предлагает следующие средства активизации учебной деятельности: проблемное изложение знаний, дискуссию, комментированные упражнения, самостоятельную работу, творческую работу учащихся, коллективную познавательную деятельность, формирование стимулов к учению и др. [1, с. 41].

Т.И. Шамова, Ю.К. Бабанский в своих работах к основным средствам активизации учебной деятельности относят проблемное обучение, самостоятельную работу, программированные задания, алгоритмы, технические средства обучения и др.

Но все исследователи единодушно указывают на то, что к средствам, активизирующим учебную деятельность школьников, необходимо отнести содержание, методы и приемы, формы организации обучения.

Задачей учителя является отбор таких средств активизации, которые способствовали бы повышению не только познавательной активности и самостоятельности младших школьников, но и качества их умений и навыков.

Одними из основных навыков, формируемых у младших школьников в процессе обучения математике, являются вычислительные навыки.

В методической науке вычислительный навык определяют как высокую степень овладения приемом вычисления. Приобретение вычислительного навыка обучающимся означает, что для каждого конкретного случая он знает последовательность и содержание операций, приводящих к нахождению результата арифметического действия, и достаточно быстро выполняет их [3, с. 16-18]. Если качество сформированного вычислительного навыка соответствует требованиям действующей учебной программы, его называют полноценным [4, с. 23].

Успешному овладению младшим школьником полноценными вычислительными навыками, на наш взгляд, будет способствовать наличие положительной мотивации, желания научиться, познавательного интереса к вычислительной деятельности.

Рассмотрим возможности использования некоторых средств активизации в процессе формирования у младших школьников вычислительных навыков.

Одним из эффективных средств активизации на первых этапах обучения может стать дидактическая игра, в процессе которой дети учатся. Сущность ее заключается в решении познавательных задач, скрытых сюжетом, ролью, действием, правилом.

В процессе игры на уроке математики незаметно для себя учащиеся выполняют различные упражнения, где им приходится сравнивать множества, выполнять арифметические действия, тренироваться в устных вычислениях, решать задачи. Игра ставит ученика в условия поиска, пробуждает интерес к победе, а отсюда стремление быть быстрым, собранным, находчивым, правильно выполнять задания, соблюдать правила игры.

Например, при формировании вычислительных навыков сложения и вычитания чисел в пределах 10 можно использовать дидактическую игру «Поймай рыбку» (другие варианты: «Садовники», «Кто больше соберет грибов» и т.п.). Школьникам предлагается взять со стола вырезанную из картона рыбку (гриб, яблоко, цветок), на обратной стороне которой написано выражение, значение которого надо найти. Правильно выполнил задание – поймал рыбку (сорвал гриб, яблоко, цветок). Победителем считается тот, кто больше наберет предметов.

Полезной с точки зрения активизации учебной деятельности и установления межпредметных связей будет дидактическая игра «Составь слово». Ученики класса делятся на две команды. По сигналу учителя каждый из вызванных учеников решает один пример из записанных на доске и выбирает среди подготовленных карточек ту, на которой записано число, соответствующее полученному ответу. На обороте карточки написана буква. В игре побеждает команда, первая составившая слово, например, словарное или на какое-либо изученное правило.

С целью активизации учебной деятельности школьников педагоги начальных классов часто знакомят детей с приемами быстрого запоминания табличных случаев. Например, на этапе формирования вычислительных навыков табличного умножения и деления предлагают использовать прием прибавления слагаемого к предыдущему результату (вычитания из предыдущего результата), запоминания опорного случая, «пальцевого» счета при заполнении таблицы умножения на 6, 7, 8, 9, мнемонические приемы и др.

С подобными приемами, на наш взгляд, целесообразно ознакомить обучающихся и в процессе формирования навыков письменных вычислений. Например, для проверки результата умножения двузначных чисел на 11 детям можно показать прием быстрого умножения: чтобы умножить двузначное число на 11, складывают значения цифр двузначного числа, получившуюся сумму вписываем между цифрами исходного числа. Полученное в итоге

трехзначное число является результатом умножения исходного числа на число 11 (54 × 11 = 5**9**4; 5 + 4 = **9**).

Активизации учебной деятельности младших школьников будет способствовать включение в урок заданий, основанных на использовании логических универсальных учебных действий. Например, на этапе формирования вычислительных навыков табличного умножения и деления можно предложить детям задания вида:

1. Не вычисляя, вставьте числа в «окошки», чтобы получились верные равенства:

$3 + 3 + 3 + 3 + \square = 3 \times 6$
$12 + 12 + 12 - 7 = \square \times 3 - 7$
$15 + 15 + 15 + 15 = 15 \times \square$
$6 \times 3 + 24 + 24 = 24 \times \square$
$\square \times 4 = 100 + 100 + \ldots + 100$
$4 + 4 + 4 + \square + \square + \square + \square = 4 \times 7$

2. Заполни пропуски, чтобы получились верные записи:

$\square \times 8 > 8 \times \square$
$9 \times 8 + \square > 8 \times 9 + \square$
$5 \times 8 < \square \times (15 - 7)$
$8 \times 7 > \square \times 8 + 8$

3. Не выполняя вычислений, найдите в каждом столбике «лишнее» выражение:

| | | |
|---|---|---|
| $9 \times 5$ | $8 \times 4$ | $6 \times 4$ |
| $9 \times 6 - 6$ | $8 \times 5 - 8$ | $6 \times 3 + 3$ |
| $9 \times 4 + 9$ | $8 \times 3 + 8$ | $6 \times 3 + 6$ |
| $9 \times 6 - 9$ | $8 \times 5 + 8$ | $6 \times 5 - 6$ |

4. Сравните выражения в каждом столбике. Чем они похожи, чем отличаются?

| | | |
|---|---|---|
| $3 \times 4 + 3$ | $3 \times 3 + 3$ | $3 \times 2 + 3$ |
| $3 \times 4 - 3$ | $3 \times 3 - 3$ | $3 \times 2 - 3$ |

Какие равенства из таблицы помогут найти значение первого выражения (второго)? И т.д. Составьте по два аналогичных выражения и найдите их значения.

Таким образом, активизация учебной деятельности учащихся в процессе формирования вычислительных навыков – одно из основных направлений совершенствования образовательного процесса в школе.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
2. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
3. Фаустова Н.П. Методика обучения математике младших школьников (вопросы частной методики): учебное пособие / Н. П. Фаустова, Т. В. Меркулова. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина. – 2007. – 326 с.
4. Фаустова Н.П. Формирование вычислительных навыков и умения решать арифметические задачи у младших школьников: учебное пособие / Н.П. Фаустова. – М.: МПГУ, 2012. – 312 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М., 2006. – 196 с.

***И.А. Двуреченская***
студент 2 курса
Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского
Липецк (Россия)

# ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.*** В данной статье рассмотрена возможность использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения в начальной школе. Информационно-коммуникационные технологии обучения рассматриваются с позиции средства многофакторного воздействия, которые открывают перед участниками учебного процесс, как учителем, так и обучающимися непрерывный процесс познавательной деятельности с использованием компьютерной техники. Определены действующие информационно-коммуникационные технологии в практике процесса обучения в современной начальной школе.

***Ключевые слова:*** процесс обучения, информационная культура, информационно-коммуникационные технологии, младший школьный возраст, начальная школа.

***I.A. Dvurechenskaya***
second year student
P. Semenov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogical University
Lipetsk (Russia)

# THE POSSIBILITY OF USING ICT (INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES) IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION

***Abstract.*** This article considers the possibility of using information and communication technologies in the process of primary school education. Information and communication technologies of training are considered from the position of means of multifactorial influence which open before participants of educational process, both the teacher and students, the continuous process of cognitive activity with the use of computer equipment. The existing information and communication technologies in the practice of the learning process of modern primary school are determined.

***Key words:*** learning process, information culture, information and communication technologies, primary school age, primary school.

Двадцать первый век – век новых, стремительно развивающихся технологий. Мир превратился в динамично развивающуюся информационную сеть, к которой нужно быстро адаптироваться, поскольку без нее невозможно представить жизнь современного человека. С 2005 года в нашей стране начал осуществляться проект «Информатизация системы образования» (ИСО). Масштабная цель проекта заключалась в создании необходимых условий, способствующих широкому введению информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в работу образовательных учреждений. Потребности современного мира, образовательных учреждений диктуют необходимость активного применения цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения, что является очевидным преимуществом как при построении конкретного урока, так и при организации внеурочной деятельности. В основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества [4]. Реализация данного подхода в практике образовательного учреждения призывает педагога активно включать средства информационно-коммуникационных технологий, без которых сегодня трудно представить процесс обучения детей. Категория «процесс обучения» определяется как искусственно организованная познавательная деятельность с целью ускорения индивидуального психического развития и овладения познанными закономерностями окружающего мира [1, с. 11].

Учет возрастных особенностей – это отправная точка для построения урока и внеурочных занятий, поэтому надо понимать и учитывать в работе со школьниками возрастную периодизацию на основе идеи о ведущей деятельности, по Д.Б. Эльконину: возрастной период – младший школьный возраст 7-11 лет; ведущая деятельность – учение; познавательная деятельность направлена на познание начала наук; развивается

интеллектуально-познавательная сфера психики; новообразования возраста – произвольность, внутренний план действий, самоконтроль, рефлексия [5, с. 17-18].

В данный возрастной период закладываются основы знаний в разных областях человеческой культуры, формируются способы работы с информацией, развивается интерес к ее различным источникам. Именно в этот период происходит активизация развития познавательных способностей, психических познавательных процессов: внимание, память, мышление, восприятие, воображение, речь, происходит формирование содержательных обобщений и понятий, мировоззренческих убеждений.

Сегодня невозможно представить школьника, который не знает, что такое компьютер, поэтому в реализации множества направлений задач учителя – не только научить ребенка правилам обращения с компьютером, помочь освоить его функции, но и сформировать информационную культуру. Формирование информационной культуры позволит ребенку не потеряться в бесконечном потоке информации, выделить главное и полезное для себя. Понятие «информационная культура» как относительно целостная система профессиональной и общей культуры человека связана с ними едиными категориями: культурой мышления, поведения, общения и деятельности [3, с.150].

Руководство познавательной активностью учащихся в процессе обучения с помощью средств ИКТ, коммуникационной образовательной среды с целью получения запланированных результатов содержит в себе информационно-коммуникационная технология обучения (ИКТО). Данная технология, с позиции использования ее в процессе обучения начальной школы, изучается такими исследователями как А.В. Горячев, А.П. Ершов, Н.М. Керусенко и другие. Авторы едины во мнении о том, что дети младшего школьного возраста проявляют высокое внимание к работе на компьютере, компьютер выступает как стимулятор их потребности в приобретении знаний. Дети психологически готовы к активной встрече с ним. Психолого-педагогический аспект такой готовности состоит в познавательной мотивации, воздействии на различные каналы восприятия информации школьниками.

На сегодняшний день педагог начальных классов обязан не только понимать возможности ИКТ, но и активно использовать их, адаптируя к выполнению практических задач, решению специализированных вопросов, возникающих в многообразии областей деятельности человека. Современный педагог начальной школы обязан своевременно повышать уровень профессиональной компетентности в области информационных и коммуникационных технологий, поскольку они есть средства многофакторного воздействия, которые открывают перед всеми участниками учебного процесса широкие возможности с позиции современности, содержательности, привлекательности. Велика ответственность педагога, поскольку в структуру информационно-коммуникационных технологий обучения входят: концептуальная основа; содержательная часть (цели и содержание обучения); процессуальная часть (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности обучающихся, деятельность учителя, управление образовательным процессом, диагностика учебного процесса), которые используются на основе средств информатизации [3, с. 32].

Опрос, проведенный нами среди 123 обучающихся 2-4 классов муниципальных бюджетных образовательных учреждений средних школ города Липецка в 2018 году, показал, что всем школьникам (100%) нравятся уроки и внеурочные мероприятия с применением компьютера. Дети отметили также, что им особенно нравится, если их привлекают к созданию совместных презентаций, различных иллюстраций как для уроков, так и внеурочных мероприятий, но происходит это достаточно редко, не более 1-2 раза в учебный год.

В процессе общения мы также выяснили, что компьютер есть дома у 100% учеников. Результаты беседы в классах показали, что меньше всего дети уделяют внимание множеству возможностей функций компьютера. 99% детей на вопрос: «Для чего вы чаще всего используете компьютер?» дали ответ «Для игр». На вопрос: «Как часто вы работаете за компьютером?» практически все школьники ответили «Каждый день». В разных семьях время пребывания ребенка за компьютером варьируется в среднем от 15 минут до одного часа. При

беседе на вопрос: «Хотелось бы вам узнать больше о возможностях компьютера?» ученики заявили, что им было бы интересно узнать и научиться работать с программами.

Таким образом, мы выяснили, что у большинства детей наблюдается высокий интерес к изучению возможностей компьютера. Использование ИКТ на уроках в начальной школе расширяет зону направления основных потребностей обучающихся, например, таких как игровые, двигательные, когнитивные, коммуникативные, которые повышают мотивацию детей к обучению.

Рассмотрим действующие в практике процесса обучения современной начальной школы информационно-коммуникационные технологии.

Известно, что дети младшего школьного возраста любят игры, и им проще усвоить материал, преподнесенный в этой форме. Разработанные компьютерные программы подразумевают главной целью развитие личности ребенка. В настоящее время существует множество обучающих компьютерных игр, например: «Академия младшего школьника», «Уроки Мудрой Совы», комплекс «учимся с Логошей» – игры яркие, динамичные и информативные. Игровая деятельность является обучающей, если она требует от участников умения наблюдать, сравнивать, анализировать результаты своих действий. Обучающие игры имеют дидактические преимущества, такие как активизация мыслительной деятельности младших школьников; прочное запоминание детьми пройденного материала; формирование самостоятельности и организованности учеников; развитие коммуникативных качеств у детей; воспитание положительного отношения к учению.

Использование ИКТ во внеурочной деятельности дополняют деятельность учителя, помогает организовать активную и творческую атмосферу в детском коллективе, сделать внеурочное мероприятие интереснее и увлекательнее вне зависимости от формы, будь то соревнование, квест, викторина.

Сегодня уже трудно себе представить урок без использования средств наглядности, среди которых – презентация. Ее формат может быть использован на любом этапе урока: при объяснении нового материала, повторении пройденного, решении задач. Данный наглядный прием помогает расширять объем излагаемого материала на занятии. Презентация позволяет разнообразить и по-новому представить традиционную программу занятий. Важно использовать слайды с изображениями и анимацией, которые повышают динамику восприятия материала и способствуют лучшему запоминанию. Благодаря этому методу у учащихся значительно усиливается развитие пространственных представлений. Базовые программы для создания презентаций: Microsoft PowerPoint и Windows Movie Maker.

Для закрепления и сохранения в памяти обучающихся пройденного материала учитель использует разнообразные формы контроля, которые проводятся постоянно, поэтому их также необходимо варьировать, изменять. Например, тестовые работы могут проводиться в режиме online и в режиме offline. Для составления проверочных работ в электронном формате доступно множество программ: MyTestX, Tester, Master test.

Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения на основе проектов повышает результативность работы учителя и обучающихся. Использование ИКТ при работе с проектами позволяет использовать такие методы, как коллективная работа учеников с применением компьютера; отбор нужной информации в сети Интернет; привлеченние дополнительных учебных материалов; задания письменного вида на основе электронной обработки текстового документа; практические задания по определенным темам, а также компьютерное обучение. Для разработки проектов применяют следующие офисные компьютерные программы: Microsoft Office Word, Microsoft Office Power Point, Microsoft Office Publisher.

Несомненно, применение информационных технологий на занятиях открывает для педагога новые перспективы, но вместе с тем встречаются и некоторые трудности. Во-первых, для подготовки и проведения уроков с участием ИКТ у учителя должны быть хорошие познания в информационной сфере, умение работать с компьютером и навыки работы в специализированных программах. Также возникают сложности с наличием нужной техники,

то есть компьютерной оснащенности класса. В этот набор должны входить: компьютер или ноутбук, проектор, интерактивная доска. Тем не менее, какие бы ни были изобретены ИКТ, главное зависит от личности учителя, его уровня образованности, мотивации и его творческого мышления. Педагог должен постоянно развиваться, искать и узнавать что-то новое: инновационные педагогические и информационные технологии, новые приемы, методы. С позиции самообразования он должен анализировать свою работу, насколько она эффективна, полезна и есть ли недочеты, которые необходимо исправить. Умелое осмысление использования учителем данных возможностей позволит проводить уроки более плодотворно.

Возможности использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения начальной школы рассмотрены нами с позиций готовности младших школьников к активному восприятию, повышения качества знаний, обеспечения широкого пространства для творческой деятельности, создания ситуации успеха, преодоления трудностей, продвижения ребенка в общем развитии, благоприятных условий для лучшего взаимопонимания учителя и ученика, последующего сотрудничества.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Методика обучения и воспитания младших школьников: учебник для студ. учреждений высш. образования / С.П. Баранов, Л.И. Бурова, А.Ж. Овчинникова; под ред. С.П. Баранова. – М.: Академия , 2015. – 464с.
2. Горячев А.В. Информатика и ИКТ. Мой инструмент компьютер: учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Баласс, 2008. – 251 с.
3. Киселев Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник / Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2014. – 304 с.
4. Приказ Министерства образования и науки от 6.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
5. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для бакалавров / под общ. ред. А.С. Обухова. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 583 с.
6. Сборник информационно-методических материалов о проекте «Информатизация системы образования». – М.: Локус-Пресс, 2005. – 52 с.

***Е.В. Долгошеева,***
старший преподаватель,
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
Елец (Россия)

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ

***Аннотация.*** В статье описаны дидактические условия формирования у младших школьников умения решать задачи с определённой связью между данными и искомыми. Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена тем, что задачи, являясь средством формирования умений строить математические модели реальных явлений и процессов, готовят обучающихся к практической деятельности.

Автор раскрывает понятие «текстовая задача», «решение задачи», «дидактические условия». На основе анализа психолого-педагогической литературы и практики работы школы выделяет следующие условия формирования умения решать задачи: решение достаточного количества аналогичных задач, управление деятельностью обучающихся, предъявление различных требований к разным группам учащихся, включение задач повышенной трудности, поиск различных способов решения задач, решение задач с неопределённым условием, составление и преобразование задач.

***Ключевые слова*:** дидактические условия, текстовая задача, решение задачи, младший школьник.

***E.V. Dolgosheeva,***
senior teacher of the Department,
Bunin Yelets State University,
Yelets (Russia)

## TEACHING CONDITIONS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN HAVE THE ABILITY TO SOLVE TASKS

***Abstract.*** This article describes the teaching conditions of junior high school students have the ability to solve problems with a link between data and search. The relevance of the subject matter is because as a means of shaping skills build mathematical models of real phenomena and processes, prepare students for practice. The author reveals the notion of "text", "meeting the challenge", "teaching conditions. Based on the analysis of psycho-pedagogical literature and practice of the school identifies the following conditions of formation of skills to solve problems: solution a sufficient number of similar tasks, management trainees, different requirements for different groups of learners, incorporating

increased difficulty finding different ways of problem solving, problem solving with an uncertain condition, drafting and conversion tasks.
***Keywords:*** teaching conditions, text task, the decision of the task, junior schoolchildren.

Важнейшим видом учебной деятельности, в процессе которой школьниками усваивается математическая теория, происходит их развитие и создаются условия для воспитания, является решение задач. Особое внимание уделяется решению задач на всех этапах школьного образования, в том числе и на начальном. Объясняется это тем, что именно задачи, являясь средством формирования умений строить математические модели реальных явлений и процессов, готовят обучающихся к практической деятельности.

Несмотря на многочисленные исследования различных аспектов обучения решению задач, представленных в работах М.А. Бантовой, А.В. Белошистой, Г.В. Бельтюковой, Т.Е. Демидовой, Н.Б. Истоминой, Ю.М. Колягина, М.И. Моро, А.М. Пышкало, А.А. Столяра, А.П. Тонких, Л.М. Фридмана С.Е. Царевой, Г.А. Цукерман, П.М. Эрдниева и др., данная проблема не теряет своей значимости. Ее актуальность сегодня приобретает особую остроту в связи с необходимостью формирования у учащихся общего универсального умения решать задачи и усиления познавательного интереса к изучению математики.

Понятие задачи в словаре русского языка трактуется как «то, что дано, предложено для выполнения, разрешения», как вопрос, «…требующий нахождения решения по известным данным с соблюдением известных условий» [5, с. 514]. В начальном курсе математики это понятие используется тогда, когда речь идет о текстовых, арифметических задачах. Текстовая задача, как указывает Л.П. Стойлова и А.М. Пышкало, «есть описание некоторой ситуации (ситуаций) на естественном языке с требованием дать количественную характеристику какого-либо компонента этой ситуации, установить наличие или отсутствие некоторого отношения между ее компонентами или определить вид этого отношения» [6, с. 43].

В пояснительной записке к примерной программе по математике для начальной школы в перечне предметных результатов обучающихся указано на необходимость «овладения знаниями… о текстовых задачах; умениями выбирать и использовать приемы решения задач» [4, с. 227].

В методике обучения математике младших школьников под решением задачи в широком смысле мы понимаем всю деятельность, которую выполняет ученик, решающий задачу, для ответа на ее вопрос; в узком смысле – выполнение выбранного арифметического действия и ответ на вопрос задачи. Следовательно, научить детей решать задачи – значит научить устанавливать связи между данными и искомыми и в соответствии с ними выбирать и выполнять арифметические действия.

Одним из путей формирования и совершенствования у младших школьников умения решать арифметические задачи является работа по обобщению способа решения задач с определённой связью между данными и искомыми. Эффективность такой работы зависит, на наш взгляд, от соблюдения ряда дидактических условий. Дидактические условия выступают как результат целенаправленного конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей. Основной функцией дидактических условий является выбор и реализация возможностей содержания, форм, методов, педагогического взаимодействия в процессе обучения, обеспечивающих эффективное решение образовательных задач [2].

На основе анализа психолого-педагогической литературы и практики работы школы мы выявили дидактические условия, реализация которых способствует формированию умения решать задачи с определённой связью между данными и искомыми. К таким условиям можно отнести решение достаточного количества аналогичных задач, управление деятельностью обучающихся, предъявление различных требований к разным группам учащихся, включение задач повышенной трудности, поиск различных способов решения задач, решение задач с неопределённым условием, составление и преобразование задач.

С целью установления приоритетных дидактических условий, реализующихся в практике работы начальной школы, нами было проведено исследование на базе

образовательных учреждений г. Ельца и Елецкого муниципального района Липецкой области, в котором приняли участие педагоги начальных классов – слушатели дополнительных профессиональных программ и программ профессиональной переподготовки, разработанных и реализованных кафедрой начального образования и социальных технологий (ныне кафедра педагогики и образовательных технологий) Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина в 2016-17 и 2017-18 учебных годах.

Методом анкетирования удалось выявить, что все опрошенные учителя начальной школы (100%) считают необходимым на этапе закрепления умения решать задачи данного вида (типа), управлять деятельностью обучающихся, решать достаточное количество аналогичных задач. Составление и преобразование задач к приоритетным условиям отнесли 80% опрошенных. Среди трудностей, возникающих у младших школьников в процессе такой работы, было отмечено однообразие ситуаций, описанных в составленных задачах (отметили 65% учителей). Большинство респондентов (75%) считают, что важным дидактическим условием является предъявление различных требований к разным группам учащихся. Лишь 70% участвующих в анкетировании систематически включают обучающихся в поиск различных способов решения задачи, 40% – дополняют содержание урока задачами повышенной трудности. При этом причиной, препятствующей реализации последних условий, все педагоги назвали трудоёмкость решения и ограниченность во времени в рамках 40-минутного урока. На вопрос «Включаете ли в содержание урока математики задачи с неопределённым условием?» все респонденты дали отрицательный ответ.

В целом проведенное анкетирование показало, что педагоги начальной школы организуют целесообразную работу обучающихся по обобщению способа решения задач с определённой связью между данными и искомыми, но для достижения цели реализуют не все необходимые дидактические условия. Остановимся на некоторых из них.

Очевидным является то, что овладение умением решать задачи не происходит одновременно у всех обучающихся. Поэтому на уроке необходимо предлагать задания, которые дети будут выполнять в меру своих возможностей. В процессе решения задач достигнуть этого условия можно, предъявляя различные требования к отдельным школьникам. Как правило, в практике работы школы такой подход реализуется следующим образом. После прочтения задачи и выяснения данных и искомых чисел учитель выясняет, кто из детей знает, как решить задачу, и предлагает ученикам, ответившим утвердительно, самостоятельно составить план решения и решить задачу. Остальные обучающиеся класса под руководством учителя выполняют иллюстрацию задачи, после чего выделяется группа детей, которые могут самостоятельно продолжить решение задачи. Учащиеся, по-прежнему испытывающие затруднения, выполняют с учителем разбор задачи, используя памятку, и составляют план. После выполненной работы дети уже сами смогут записать решение задачи.

Составляя задачи по выражению, младшие школьники на начальном этапе обучения испытывают затруднения. Например, первоклассники часто предлагают задачи, однообразные по содержанию. Преодолению такого затруднения способствует, на наш взгляд, использование специальных таблиц. Такие таблицы учитель может подготовить для каждого вида простой арифметической задачи. В колонках таблицы указывается числовое выражение, являющееся решением задачи, слова-помощники для условия и для вопроса, которые и обеспечивают разнообразие сюжетов. Так, при составлении простой арифметической задачи на разностное сравнение учитель в первую колонку записывает выражение, являющееся решением задачи, например, 6-3. Во вторую – слова: вырастил, решил, прочитал, нарисовал, раскрасил, принес, посадил, вырезал, погрузил, заплатил, стояло, лежало, плавало и т.д. Причём, чем больше опорных слов будет предложено в таблице, тем разнообразнее будут сюжеты составленных учащимися задач. В третьей колонке размещается «опора» для требования задачи, например, «На сколько…?»

Описанные таблицы можно использовать неоднократно не только для составления простых задач, но и составных. Например, предлагая обучающимся составить задачу по выражению 5 • 2 + 8 • 2, учитель просит сначала прочитать выражение и определить правило,

по которому можно вычислить его значение. Затем обращает внимания детей на таблицу для составления простых арифметических задач на умножение и предлагает составить, используя ее в случае затруднения, две простые задачи с одним сюжетом. Выяснив значение знака «+» в предложенном выражении, формулируется составная арифметическая задача.

При составлении задачи по выражению вида (30-14):4 учитель предлагает детям прочитать и определить последнее действие в нем. Далее выясняется, чем выражены компоненты данного действия. В результате сложное выражение раздробили на простые, т.е. в составной задаче выделяются простые, для составления которых можно использовать таблицы.

Среди ряда дидактических условий, способствующих формированию у младших школьников умения решать задачи, решение задач повышенной трудности занимает особое место. Безусловно, процесс решения таких задач трудоёмок. Но полный отказ от задач повышенной трудности влечёт за собой поверхностное отношение к текстам задач, действия по образцу, неумение выполнять задания с нестандартными формулировками. Полезно и не очень затратно по времени включать в содержание урока задачи, у которых необычно выражены связи между данными и искомыми, или нестандартно сформулирован вопрос. Например, в задаче «Хватит ли 12 рублей, чтобы купить 3 ручки и карандаш, если цена ручки 3 рубля, карандаша – 2 рубля?» вопрос требует не нахождения значения величины, а сравнения чисел, но для этого необходимо решить задачу с другим вопросом: «Сколько стоят 3 ручки и 1 карандаш?» [1].

Для формирования у младших школьников полноценного умения решать задачи необходимо использовать возможности, которые предоставляет поиск различных способов их решения. Осуществлению такого поиска способствуют следующие методические приемы: разъяснение плана решения задачи, пояснения готовых способов решения, соотнесение пояснения с решением, продолжение начатых вариантов решения, нахождение «ложного» варианта решения из числа предложенных [3].

Педагоги начальных классов нередко на этапе закрепления умения решать задачи предлагают младшим школьникам задачи с недостающими данными и лишними данными, что воспитывает у детей привычку к более внимательному осмыслению связей между данными и искомым. Полезным, на наш взгляд, является и работа с задачами с неопределённым условием, в процессе которой создаются условия для развития внимания и гибкости мышления, умения кратко и доказательно высказываться, отстаивать свое мнение и выслушивать точку зрения одноклассников. Например, учитель предлагает детям восстановить текст задачи по краткой записи:

Тетради – 28 р.
Ручки – ¼
Карандаши –? р.
] 76 р.

В процессе работы дети замечают неопределенность условия: ¼ часть чего? Учитель предлагает уточнить условие, в результате чего школьники составляют и решают три задачи.

Описанные дидактические условия преобразовывают имеющиеся условия образовательного процесса в направлении поставленной цели – формирование у младших школьников умения решать задачи, оптимально выстраивают элементы содержания, методы, приемы и организационные формы обучения, органически вписываются в содержание начального курса математики любого учебно-методического комплекса, в систему учебных заданий, не нарушая логику их построения.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Долгошеева Е.В. Творческие задания в процессе формирования у младших школьников умения решать задачи / Е.В. Долгошеева // Развитие креативности личности в современном мультикультурном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции (27 апреля 2018 г.). – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. – С. 228-233.
2. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] / Н.В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf

3. Матвеева Н.А. Различные арифметические способы решения задач / Н.А. Матвеева. – Начальная школа. – 2001. – №3. – С. 29-33.
4. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: В 2 ч.– 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – Ч. 1. – 400 с.
5. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: «Русский язык», 1985. – Т. 1. А – Й. – 696 с.
6. Стойлова Л.П. Основы начального курса математики: учебное пособие / Л.П. Стойлова, А.П. Пышкало. – М.: Просвещение, 1988. – 320 с.

***И.В. Ефремова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
Елец (Россия)

## ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.*** В статье рассматривается проблема развития музыкальности на современном этапе, доказывается ее значимость в духовно-нравственном и музыкально-эстетическом воспитании младших школьников. Характеризуется феномен «музыкальность», обосновываются возможности его развития в процессе освоения различных видов музыкальной деятельности. Раскрывая особенности внеурочной деятельности, способствующей расширению музыкально-образовательного пространства младших школьников, автор в контексте развития музыкальности акцентирует внимание на вокально-хоровой деятельности, т.е. пении как наиболее востребованной и доступной форме музицирования детей разного возраста. Условием успешной организации вокально-хоровой деятельности младших школьников выступает, с точки зрения автора, личностно ориентированный подход, обеспечивающий реализацию личностного потенциала обучающегося с целью достижения собственных ценностных ориентиров. На основе анализа литературы выделены его составляющие и представлен комплекс взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих развитие музыкальности младших школьников в процессе организации внеурочной вокально-хоровой деятельности.

***Ключевые слова:*** музыкальность, внеурочная деятельность, педагог-музыкант, личностно ориентированный подход, обучающиеся младших классов.

***I.V. Efremova,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Bunin Yelets state university,
Yelets (Russia)

## PERSONALITY-ORIENTED APPROACH AS A CONDITION OF THE DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S MUSICALITY IN EXTRACURRICULAR ACTIVITY

***Abstract.*** The article deals with the problem of the development of musicality at the present stage, proves its importance in the spiritual, moral and musical-aesthetic education of younger schoolchildren. The phenomenon of "musicality" is characterized, the possibilities of its development in the process of mastering various types of musical activity are substantiated. Revealing the features of extracurricular activities that contribute to the expansion of the musical and educational space of younger schoolchildren, the author, in the context of the development of musicality, focuses on vocal and choral activities, i.e. singing as the most popular and accessible form of music making for children of different ages. The condition for the successful organization of vocal and choral activities of younger students is, from the point of view of the author, a student-centered approach that ensures the realization of the student's personal potential in order to achieve their own values. Based on the analysis of the literature, its components are highlighted and a set of interrelated components is presented to ensure the development of musicality of younger schoolchildren in the process of organizing extracurricular vocal and choral activities.

***Keywords:*** *musicality, an extracurricular activities, personal oriented approach, a teacher-musician, junior schoolchildren.*

Состояние современной теории и практики музыкального образования свидетельствует о том, что сложности в общественно-политической, экономической и культурной жизни общества негативным образом сказываются на творческом и духовно-нравственном развитии сегодняшних школьников. Низкий уровень художественной образованности детей, отсутствие духовных ценностей выводит на первый план потребность всемерного развития музыкальности обучающихся, формирования их духовной культуры, становления истинного ценителя искусства. В решении данных проблем особая роль отведена музыке, обеспечивающей оптимальное развитие как интеллектуальной, так и эмоциональной сферы растущей личности. Особая восприимчивость к звучащей музыке, способность переживания и

повышенная впечатлительность от услышанного свидетельствуют об уровне развитии музыкальности подрастающего поколения.

Модернизация системы образования повлекла за собой необходимость пересмотра содержания общего образования детей. Реализация образовательной области «Искусство», где урок музыки остается основной формой организации музыкального образования в школе, обеспечивающей целенаправленное и систематическое музыкальное воспитание подрастающего поколения средствами различных видов музыкальной деятельности, способствует решению актуальных проблем музыкального обучения и воспитания школьников. В тоже время, как свидетельствует анализ современных источников, общеобразовательные учреждения по-разному подходят как к организации урочной, так и внеурочной деятельности. Однако главное, что объединяет школы регионов Росси, – создание разнонаправленной вариативной образовательной среды, позволяющей учащимся во внеурочное время реализовать право выбора [2, с. 115].

Действительно, широкие возможности внеурочной деятельности позволяют не только расширить процесс общего музыкального образования, но и выявить реальные интересы и предпочтения своих воспитанников. Причем все требования, предъявляемые к уроку музыки как уроку искусства, относятся и к внеурочной музыкальной работе, характерными чертами которой являются сотрудничество и сотворчество в процессе общения с лучшими музыкальными произведениями различных стилей и жанров. Внеурочная музыкальная деятельность, с одной стороны, обеспечивает создание условий для общения школьников, реализации их интересов и потребностей, а с другой – имеет ярко выраженную воспитательную направленность, т.к. заставляет чувствовать, переживать музыку, воспринимать ее смысловое содержание. К тому же именно эмоциональная отзывчивость на музыку, с точки зрения Б.М. Теплова, как способность соответствующего переживания музыки, составляет «сердцевину» музыкальности и определяет личностную значимость взаимодействия с музыкой. Развитая музыкальность и ее центральная составляющая – эмоциональная отзывчивость подразумевают высокую личностную культуру чувств [6].

Музыкальность входит в структуру общих способностей личности и должна анализироваться, как писал Б.М. Теплов, только с точки зрения анализа музыкальной деятельности. «Способность существует только в развитии, … развитие осуществляется не иначе как в процессе…практической или теоретической деятельности» [6, с. 20]. В современных методических пособиях представлены различные классификации видов музыкальной деятельности. Однако, как показывает практика, вокально-хоровая деятельность, пение является одной из самых активных и доступных форм музицирования, вызывающих определенный интерес и эстетическое наслаждение у детей разного возраста. Важное значение исследуемая проблема приобретает в работе с обучающимися младших классов, т.к. именно в этот возрастной период закладываются основы эстетических и нравственных ценностей, решаются воспитательные задачи, формируется их эмоциональная и духовная сфера. Ребята, занимающиеся вокально-хоровой деятельностью, более отзывчивы, эмоциональны, восприимчивы и общительны.

Следует заметить, что круг интонаций, доступных младшим школьникам для исполнения, ограничен, что обусловлено небольшим диапазоном детей, их возрастными и индивидуальными особенностями развития, трудностями интонирования и т.д. Целенаправленные вокально-хоровые занятия не только развивают музыкальные способности обучающихся, память, творческую активность, но и воспитывают дисциплинированность, умение трудиться. Их специфика во внеурочной деятельности проявляется в единых задачах и принципах музыкального обучения и воспитания; в структуре занятий, в учете индивидуальных и возрастных особенностей младших школьников. Безусловно, внеурочная вокально-хоровая деятельность также обладает значительными возможностями и для развития их исполнительских способностей, даёт простор детской изобретательности и фантазии.

Развитие музыкальности у детей младшего школьного возраста – одна из основных задач внеурочной музыкальной деятельности, ведь этот процесс пронизывает все этапы

становления личности ребёнка, пробуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе. Систематическое вовлечение учащихся во внеурочную вокально-хоровую деятельность приводит к значительным сдвигам в становлении взрослеющей личности, в развитии индивидуальности, проявлении его уникальных черт – главных критериев личностно ориентированного подхода.

Рассматриваемый подход в рамках предмета дидактики детально изучается Е.В. Бондаревской, В.В. Сериковым, И.С. Якиманской и др., где в центре внимания находится личность обучающегося, его самобытность, самоценность; «признание ученика главной фигурой всего образовательного процесса» [6]. Обобщение имеющихся в науке методологических позиций на толкование феномена «личностно ориентированное воспитание» дает возможность трактовать его как деятельность по формированию воспитательной системы (воспитательной среды), позволяющей в полной мере реализовать личностный потенциал воспитуемого с целью достижения собственных ценностных ориентиров [3]. Стоит отметить, что личностно ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере ребёнка, нежели взаимодействующих с ним институтов, причем его использование предполагает перераспределение обязанностей в образовательном процессе. В работах исследователей выделяются несколько составляющих личностно ориентированного подхода: исходные понятия как главный инструмент мыследеятельности (индивидуальность, личность, самовыражение, выбор, педагогическая поддержка и др.); основные положения и правила построения процесса обучения и воспитания учащихся, среди которых выделяются принципы самоактуализации, индивидуальности, субъектности; технологический арсенал, включающий методы и приемы обучения и воспитания, направленные на поддержку индивидуального развития школьника, предоставление необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения [1].

В процессе организации внеурочной вокально-хоровой деятельности младших школьников следует акцентировать внимание на комплекс взаимосвязанных компонентов, среди которых: *аксиологический*, нацеленный на знакомство обучающимися с различными явлениями музыкального искусства и формирование личностно значимой системы ценностных ориентаций; *когнитивный*, обеспечивающий расширение музыкального опыта и кругозора младших школьников; *деятельностно-творческий*, способствующий формированию у обучающихся музыкально-творческих способностей, развитию вокально-хоровых навыков, исполнительских умений; *личностный,* обеспечивающий становление взрослеющей личности, ее уникальности и индивидуальности, развитие личностных качеств, рефлексивных способностей.

Понимание сущности личностно ориентированного подхода позволит педагогу-музыканту более целенаправленно и эффективно планировать и организовывать внеурочную вокально-хоровую деятельность, причем рассматриваемый подход должен выступать его базовой ценностной ориентацией, предполагающей помощь обучающемуся в осознании себя личностью, в выявлении и раскрытии музыкальных способностей. Также реализация личностно ориентированного подхода во внеурочной вокально-хоровой деятельности обеспечит создание в хоровом коллективе гуманистических взаимоотношений, т.е. обучающиеся должны осознавать себя личностью и учиться видеть личность в других, а хор обязан гарантировать реализацию потенциальных возможностей каждого участника.

Кроме того, через хоровую деятельность происходит приобщение обучающегося к музыкальной культуре, ведь коллективное исполнение – это прекрасная психологическая, нравственная и эстетическая среда для формирования лучших человеческих качеств. В школьных хорах ребята приобретают навыки музыкального исполнительства, позволяющие им творчески проявлять себя в искусстве. Как отмечается в современных источниках, нет смысла учить вокальной технике человека, у которого не развита музыкальность, а развитие музыкальности должно предшествовать развитию вокальной техники, которая, в свою очередь, должна строиться на доступном для понимания музыкальном материале [4].

Необходимо добавить, что личностно ориентированный подход как условие развития музыкальности младших школьников предполагает и иную роль, и позицию педагога-музыканта. Он должен уметь максимально стимулировать музыкально-творческое развитие обучающегося и видеть его перспективы, учитывать интересы и возможности, относиться к каждому из них как к уникальной личности, способной проявлять собственную активность. Приобщение обучающегося к музыке и умение раскрыть ее содержание, если оно недостаточно глубоко им осознается, является важнейшей педагогической задачей. Кроме того, систематические занятия музыкой в хоровом коллективе развивают музыкальность значительно быстрее и полнее, чем изолированное освоение отдельных элементов музыкального языка. Безусловно, это ценно и нужно, но, прежде всего, сама музыка должна стать для взрослеющей личности живым языком, говорящим ей о чувствах, переживаниях. Важно, чтобы музыка всегда была понятной и вызывала определенные представления, образы действительности. Кроме того, и субъект-субъектные отношения педагога-музыканта и участников хорового коллектива в условиях реализации личностно ориентированного подхода также будут способствовать развитию музыкальности младших школьников, а также формированию их музыкальной культуры в целом. Причем, важными условиями реализации личностно ориентированного подхода в процессе внеурочной вокально-хоровой деятельности становятся создание культурно-образовательной среды, межличностные отношения и профессиональная компетентность педагога-музыканта.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н /Д.: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 352 с.
2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
3. Личность в концепции гуманистического воспитания [Электронный ресурс]. – URL: http://lektsii.net/3-22642.html
4. Роль развития музыкальности. Музыкальный язык [Электронный ресурс]. – URL: http://www.tabik.ru/?p=4320
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 334 с.
6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное развивающее обучение / И.С. Якиманская [Электронный ресурс]. – URL: https://pedtehno.ru/content/lichnostno-orientirovannoe-razvivayushchee-obuchenie-yakimanskaya.

***И.В. Ильинская,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет,
Череповец (Россия)
***Г.Н. Лашкова,***
старший преподаватель,
Череповецкий государственный университет,
Череповец (Россия)

## ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

***Аннотация.*** В статье рассматривается проблема формирования исследовательских умений у младших школьников на уроках технологии. На основе анализа психолого-педагогической литературы и педагогического опыта выдвинуто предположение, что формирование у младших школьников исследовательских умений осуществляется при использовании на уроках технологии уроков-исследований и метода проектов. Основа проведения уроков-исследований в курсе технологии заключается в максимальном развитии исследовательских умений с помощью изучения различных материалов с опорой на специфику уроков Е.А. Лутцевой. При выполнении проектов младшие школьники высказывают свои предположения, мнения, догадки; исследуют эти догадки, предположения; представляют результаты своего исследования одноклассникам, учителям, родителям, чтобы они оценили полученные результаты.

На наш взгляд, учебная исследовательская деятельность способствует развитию умений анализировать, сравнивать, систематизировать, делать собственные выводы; использовать компьютерные технологии при выполнении и оформлении исследования.

***Ключевые слова*:** исследовательская деятельность**,** исследовательские умения, уровни сформированности исследовательских умений у младших школьников.

***I.V. Ilyinskaya,***
candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Cherepovets state university,
Cherepovets (Russia)
***G.N. Lashkova,***
senior teacher,
Cherepovets state university,
Cherepovets (Russia)

# FORMATION OF RESEARCH ABILITIES AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS AT TECHNOLOGY LESSONS

**Abstract.** In this article the problem of formation of research abilities at younger school students at technology lessons is considered. On the basis of the analysis of the psychologist - pedagogical literature and pedagogical experience the assumption has been made that formation at younger school students research abilities is carried out when using at lessons of technology of lessons researches and a method of projects. The basis of carrying out lessons researches is aware of technology consists in the maximum development of research abilities by means of a research of various materials, with a support on specifics of lessons of E.A. Luttseva.

At implementation of projects younger school students express the assumptions, opinions, guesses; investigate these guesses, the assumptions; present results of the research to schoolmates, teachers, parents that they have estimated the received results.

Educational research activity influences formation of the informative motives, research abilities new to pupils of knowledge or modalities of action.

**Keywords**: research activity, research abilities, levels of formation of research abilities at younger school students

В соответствии с Федеральным государственным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) выпускник начальной школы должен владеть основами умения учиться, слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать своё мнение, быть любознательным, активно и заинтересованно познающим мир, способным к организации собственной деятельности, доброжелательным [1, с. 56].

Образовательный стандарт начального общего образования выдвигает требования к овладению младшими школьниками различными видами исследовательской работы. Ученик при содействии учителя обязан:

- научиться самостоятельно результативно действовать в новых ситуациях;
- извлекать из собственного опыта новые знания;
- использовать ранее накопленные знания и умения;
- уметь самостоятельно находить информацию [4, с. 57].

Исходя из вышесказанного отметим, что исследовательская деятельность способствует формированию всесторонне развитой личности, развивает мыслительную деятельность (умение классифицировать, обобщать, рассматривать все возможные варианты решения, переключаться с одного поиска решения на другой, составлять программу действий в своей работе, рассматривать объект с различных точек зрения, сравнивать различные объекты и их совокупности, составлять задания по предложенной теме и проводить самоконтроль).

Исследовательские умения определяются И.А. Зимней «как результат и мера исследовательской деятельности, т.е. как способности к проведению самостоятельных наблюдений, экспериментов, приобретаемой в процессе решения различного рода исследовательских задач» [2, с. 57].

В своей работе «Методика исследовательского обучения младших школьников» А.И. Савенков дает следующее определение: «Исследование – это творческий процесс поиска неизвестного, новых знаний, один из видов познавательной деятельности» [5, с. 46]. Следовательно, исследовательскую деятельность можно определить как условие для развития способности смотреть и видеть, наблюдать, для развития личности в целом.

В основе исследовательской деятельности лежат:

1. Развитие познавательных умений и навыков учащихся.
2. Умение ориентироваться в информационном пространстве.

3. Умение самостоятельно конструировать свои знания.

4. Умение интегрировать знания из различных областей наук.

5. Умение критически мыслить [3, с. 121].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы рассмотрели следующие критерии и показатели сформированности исследовательских умений у младших школьников. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели уровня сформированности исследовательских умений у младших школьников (А.И. Савенков)

| Критерии | Показатели |
|---|---|
| Видеть проблему | Умение увидеть, осознать и сформулировать проблему |
| Ставить вопросы | Умение ставить корректные, оценочные и ориентированные на будущее вопросы |
| Выдвигать гипотезы | Умение выдвигать различные гипотезы. |
| Умение давать определение понятиям | Умение сознательно применять логические приемы мышления: аналогию, сравнение, анализ, синтез; умение найти и представить различными образными средствами смысловую идею изучаемого объекта |
| Умение классифицировать | Умение составлять классификационные и структурные таблицы, схемы |
| Умения наблюдать | Умение выделять главное из каких-либо деталей, предметов. |
| Умения и навыки проведения экспериментов | Умение правильно, осознанно, интересно проводить эксперимент |
| Умение делать выводы и умозаключения | Умение правильно, осознанно и точно сделать выводы и умозаключения по эксперименту, опыту |

Мы предположили, что формирование у младших школьников исследовательских умений осуществляется при использовании на уроках технологии уроков-исследований и метода проектов.

*Фрагмент урока по технологии на тему «Листья как материал для изготовления осеннего букета»*

Цель: исследование свойств листьев как материала для изготовления букета роз.

Задачи:

Образовательные: углубить знания учащихся о свойствах засушенных листьев через организацию исследовательской деятельности.

Развивающие: развить координацию движений пальцев рук, сформировать пространственные представления; развить творческие способности, привить бережное отношение к природе.

Воспитательные: воспитывать аккуратность в работе, умение самостоятельно планировать свою деятельность.

Тип урока: урок-исследование.

Оборудование для учителя: учебник Н.И. Роговцева, Н.В. Богданова «Технология», технологическая карта.

Средства обучения для учеников: сухие и свежие осенние листья, технологическая карта, кленовые осенние свежие листья, нитки, ножницы.

Таблица. Ход урока

| Этап урока | Деятельность учителя | Деятельность учеников | УУД |
|---|---|---|---|
| Построение проекта выхода из затруднения | Выберите себе тот вариант листа, который, вы считаете, подходит лучше всего для букета.<br>Гипотеза нашего урока: мы считаем, что для выполнения букета подойдет лучше ….<br>(Учащиеся дают свой ответ, а затем проверяют, правы они или нет).<br>Попробуйте согнуть ваш листочек, который вы выбрали. У всех ли получается, что произошло с сухим листочком. Ребята, теперь скажите, пожалуйста, какая гипотеза была верной и почему. Как можно сформулировать правильно гипотезу, зная ответ | Обучающиеся, выбравшие сухой лист, делают вывод, что лист согнуть не получается, он начинает ломаться.<br>Обучающиеся, выбравшие свежий осенний лист, делают вывод, что именно этот лист подходит для выполнения поделки, т.к. именно в таком состоянии лист хорошо принимает заданную ему форму.<br>Мы предполагаем, что свежий осенний лист подойдет для изготовления букета роз, так как листья насыщены водой, легко сгибаются и не ломаются | Познавательные, логические, выдвижение гипотезы и ее обоснование) |

На данном уроке учащиеся выбирают, из каких листьев лучше сделать букет, вспоминают такие понятия как материал и свойство, выдвигают гипотезу урока и выполняют само изделие из сухих листьев.

На основе наблюдения за четвероклассниками можно сделать выводы, что на уроках-исследованиях по технологии все учащиеся смело и активно выполняли задания, данные нами. Выделяли проблему урока, гипотезу, делали определенные выводы и умозаключения по уроку, классифицировали разные материалы, проводили эксперименты на уроках и дома. После проведения системы уроков-исследования значительно повысилось количество учащихся, которые стали заниматься исследовательской деятельность не только в школе, но и дома. Вырос интерес к проведению экспериментов дома с родителями.

Использование в курсе технологии метода проектов начинается с 1 класса. В основном темы проектов написаны в учебнике после раздела или темы уроков. Ученики выбирают определенную тему проекта и выполняют её с родителями дома, или с помощью учителя в классе. Для начала работы с проектами необходимо повторить, что такое проект и структуру проекта. Для этого было организовано внеклассное мероприятие на тему: «Что такое проект?». После него на занятиях технологии выполняется проект на тему «Своими руками – чудо оригами», который рассчитан на 3 урока.

Вместе с учащимися выделяется актуальность выбранной темы проекта, определяются проблема, цель и задачи, этапы проекта. После его выполнения делаются выводы и умозаключения. Затем учащимся предлагается придумать тему проекта по технологии и выполнить его дома с родителями. На проект отводится неделя, затем учащиеся защищают свои проекты перед классом на уроках технологии.

Для проверки результативности и изучения динамики сформированности у младших школьников исследовательских умений на уроках технологии нами было организовано педагогическое наблюдение за учениками. В ходе наблюдения баллы распределялись следующим образом:

2 балла – исследовательские умения проявляются в полной мере;

1 балл – проявляются частично;

0 баллов – не проявляются.

Высокий уровень – от 10 до 16 баллов.

Средний уровень – от 5 до 9 баллов.

Низкий уровень – от 0 до 4 баллов.

Исследование показало, что все учащиеся хорошо знают, что такое исследовательская деятельность. Нами было выявлено, что всего 4% учеников имеют низкий уровень, средний уровень – у 32% учеников, и большая часть класса имеют высокий уровень сформированности исследовательских умений на уроках технологии – 64%.

Дети, имеющие высокий уровень сформированности исследовательских умений, способны самостоятельно определять проблему, гипотезу, цель и задачи исследования, классифицировать, делать полные и оригинальные выводы и умозаключения.

Исходя из всего вышесказанного, можно заключить, что формирование у младших школьников исследовательских умений при проведении уроков-исследований и использовании метода проектов будет эффективно при следующих условиях:

- при систематической активизации и актуализации знаний, приобретенных школьниками при изучении определенной темы и знакомстве с комплексом материалов, выходящих за рамки школьной программы.

- постоянном развитии умений анализировать, сравнивать, систематизировать, делать собственные выводы; использовать компьютерные технологии при выполнении и оформлении исследования; публично представлять результаты исследования.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Ванциян, А.Г. Реализация нового образовательного стандарта потенциал-системы Л.В. Занкова / А.Г. Ванциян, Н.В. Нечаева. – Самара: "Федоров", 2012. – 224 с.

2. Поддъяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: дис. … д-ра психолог. наук / А.Н. Поддьяков. – М., 2001. – С. 350.

3. Поддъяков А.Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддъяков. – М.: Просвещение, 2000. – С. 45.

4. Разагатова. Н.А. Исследовательская деятельность младших школьников / Н.А. Разагатова. – Самара.: Изд. дом Агни, 2007. – 88 с.

5. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2011. – 224 с.

***А.В. Конышева,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный экономический университет,
Минск (Беларусь)

## ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЭЛЕМЕНТ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

***Аннотация.*** В данной статье анализируется проблема организации работы учителя при обучении иностранному языку младших школьников с использованием игровых форм. В ходе игры раскрываются способности и особенности каждого ученика. Помимо этого, актуальность игрового обучения сегодня обусловлена постоянным увеличением умственной нагрузки, которая приводит к утомляемости и потере интереса учащихся к предмету. Отмечается, что использование игры помогает сделать урок иностранного языка более интересным и увлекательным. Игра развивает умственную и волевую активность. Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учеников, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

***Ключевые слова:*** игра, обучение, иностранный язык, сказка, мотивация.

***A.V. Konysheva,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Belarusian state economic university
Minsk (Belarus)

## GAME ACTIVITY AT THE LESSONS OF FOREIGN LANGUAGE AS AN ELEMENT OF DEVELOPMENTAL EDUCATION IN JONIOR SCHOOL

***Abstract.*** *This article analyses the problem of organization the work of a teacher when learning a foreign language to elementary school pupils using game forms. In the course of the game the talents and abilities of each pupil are revealed. In addition, the actuality of the game activity today is due to the constant increase in mental workload, which leads to fatigue and loss of interest of pupils to the subject. It is noted that the use of games helps to make the foreign language lesson to be more interesting and fascinating. The game develops mental and willed activity. Being*

*difficult and enthusiastic action at the same time, it requires tremendous concentration of attention, it coaches memory, develops speech. Game exercises engage even the most passive and weak trained pupils, which increases the motivation to study a foreign language.*
***Key words:*** *game, study, foreign language, tale, motivation.*

Проблема использования развивающего обучения на уроках по иностранному языку (ИЯ) в школе – одна из актуальных проблем современной общеобразовательной школы, так как именно развивающее обучение отличается высокой эффективностью в формировании личности ученика.

Что касается освоения иностранного языка детьми младшего школьного возраста, то перед учителем возникает целый ряд непростых вопросов:

– Готов ли младший школьник к изучению иностранного языка?

– Сумеет ли он освоить школьную программу в полном объеме?

– Будет ли ему комфортно в новой и необычной для него среде?

– Сумеет ли он сохранить свою тягу к знаниям и желание хорошо учиться?

Многие учителя ИЯ, понимая значение развивающего обучения, вносят свой посильный вклад, разрабатывая собственный подход к обучению. Ими создаются различного рода методические пособия, инновационные занятия с использованием перспективных методов и форм обучения, которые способствуют развитию мыслительной деятельности младших школьников.

Будущие успехи ребёнка в школе во многом зависят от его психологической готовности, которую условно можно подразделить на личностную, интеллектуальную и волевую.

Если говорить о личностной готовности младшего школьника, то она должна выражаться определённым интересом к обучению в школе и, естественно, положительным отношением к ней. Ученик младших классов должен проявлять желание учиться и стремление к получению новых знаний. Ему может быть присуще старание к выполнению всех заданий, которые ему задает учитель, а также он должен отличаться адекватным поведением.

Следует отметить и интеллектуальную готовность младшего школьника к обучению. В нашем понимании она предполагает определенный уровень развития мыслительных процессов. Желательно (но это в идеале), чтобы ученик обладал навыками анализа, синтеза и обобщения. Он должен быть организованным, стараться управлять своим поведением, приобретать умение планировать свои действия как на уроке, так и во внеурочное время, а также осуществлять самоконтроль.

Поэтому задача учителя, работающего с учениками младших классов, заключается в том, чтобы не просто создать благоприятные условия для полноценного психологического, интеллектуального и физического развития ребёнка, но и самому быть готовым включиться в процесс его воспитания и образования. Ученые отмечают, что если учитель хорошо владеет теорией обучения и воспитания и обладает нужными для его работы профессиональными качествами, то в этом случае ребенок сможет развить все свои способности, навыки и умения.

По нашему мнению, использование игры является достаточно перспективным направлением в методике обучения младших школьников на уроках ИЯ. Трудно, но вполне осуществимо добиться, чтобы в классе, где обучаются ученики младших классов, царила атмосфера творчества, были сняты напряжение и нерешительность [3, с. 33].

Еще в свое время известный ученый В.А. Сухомлинский писал: «Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонь пытливости и любознательности» [6, с. 108]. Поэтому, работая с детьми в младших классах, учителю нужно превращать общение с ними не в нудный урок, а стараться играть и импровизировать.

Мы считаем, что в основу обучения младшего школьника должна быть положена не просто игровая, а предметно-практическая деятельность детей, которая позволит решить такие задачи как развитие и коррекции восприятия, внимания, запоминания и воспроизведения

учебного материала. У детей будет развиваться память, мышление и даже речь, а вместе с этим и зрительно-двигательная координация и пространственное представление.

При проведении и организации разнообразной игровой деятельности в урочное и внеурочное время учителем создаются благоприятные условия для усвоения школьниками не только учебных знаний, но и формируются основы правильного поведения в коллективе, навыки работы по заданным правилам и в определенной последовательности.

Следует отметить, что обучение ИЯ на первых этапах общего среднего образования связано с некоторыми трудностями, которые зависят, прежде всего, от психических особенностей детей младшего школьного возраста. В этом возрасте дети очень неусидчивы, они легко утомляются, а их память и внимание непроизвольны и избирательны. Что касается их действий, то они импульсивны.

Практически у младшего школьника отсутствует потребность в изучении ИЯ как средства общения, так как на этом языке они в этом возрасте не общаются ни друг с другом, ни со своими родителями.

Трудности овладения ИЯ связаны и с личными психологическими барьерами. Эти барьеры возникают у некоторых школьников в результате неуверенности в своих возможностях, стеснительности при произнесение фраз на ИЯ, а также при наличии замкнутости у некоторых школьников. Это можно объяснить недостаточным уровнем развитости родной речи. Некоторые дети имеют логопедические проблемы. Но самое главное, что отмечается многими авторами (Е.И. Негневицкая, Н.Г. Гальскова, Ш.А. Амонашвили и др). – это отсутствие мотивации к изучению ИЯ.

Однако учеными отмечается, что именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным для усвоения ИЯ, так именно в этом возрасте у детей наблюдается:

– пластичность природного механизма к усвоению языка;

– хорошо развитые имитационные способности;

– природная любознательность и интерес к узнаванию всего нового;

– отсутствие так называемого «языкового барьера».

Все вышеназванные факторы способствуют эффективному решению задач, стоящих как перед учебным предметом «Иностранный язык», так и перед начальным образованием в целом.

В процессе овладения учащимися новым средством общения у них формируется правильное понимание языка как общественного явления, развиваются их интеллектуальные, речевые и эмоциональные способности, а также личностные качества: общечеловеческие ценностные ориентации, интересы, воля и т.д. Кроме того, с помощью ИЯ ученик приобщается к другой культуре, так как невозможно обучать языку в отрыве от обучения культуре данного языка. А приобщение к другой культуре позволяет ученику осознавать себя как личность, принадлежащую к определенной социокультурной общности народа своей страны и в то же время это приобщение к культуре другой страны дает возможность учителю воспитывать в ученике уважение и терпимость к людям не относящимся к его культуре, т.е. у ученика воспитывается толерантность.

Из вышесказанного делаем вывод, что успешное овладение детьми иноязычной речью становится возможным, как отмечает Е.Ю. Протасов, «при учете и удовлетворении познавательных, игровых, личностных и психофизических потребностей, поскольку ребенок не понимает, зачем ему нужно учить иностранный язык» [5, с. 46].

Хочется отметить, что ИЯ обладает большими воспитательными возможностями. При общении люди взаимодействуют друг с другом. Для того чтобы эффективно общаться, необходимо внимательно слушать друг друга, чтобы понять, что говорит собеседник и затем адекватно прореагировать или обратиться с просьбой повторить предложение, если что-то не понято. Из этого можно сделать вывод, что общение на ИЯ воспитывает у школьников внимание, развивает мышление, учит их слушать и относиться с большим уважением друг к другу.

Также обучение ИЯ оказывает определенное эстетическое воздействие на учеников. Они с удовольствием слушают иноязычную речь, с большим интересом выучивают аутентичные стихи на ИЯ, с удовольствием разучивают песни и исполняют их как на уроках, так и на внеурочных мероприятиях.

Как уже отмечалось выше, младшие школьники недостаточно усидчивы, и усвоение сложного материала им дается нелегко. Что касается лексического материала, то отдельные слова ученики могут заучить и запомнить. Лексику можно предлагать в стихотворной форме, в песенном варианте или в виде считалок [2, с. 23]. Например:

| | | |
|---|---|---|
| Это птица – *It's a bird.* | Вот свинья – *It's a pig*. | Это муха – *It's a fly.* |
| Она зернышки клюет. | Не читает она книг. | Сейчас прихлопну, так и знай. |

| | |
|---|---|
| У меня есть рыбка. | Это конь? *Is it a horse?* |
| *I have (got) a fish.* | Он тут кушает овес? |
| Она живая, Васька, кыш! | И съедает целый пуд. |
| Сидит, за рыбкою следит, | Славный конь! |
| Хоть знает: если что – влетит. | *The horse is good!* |

Для того чтобы ученики лучше усваивали правила чтения на английском языке, им предлагаются рифмовки, которые легко запоминаются и помогают усваивать основные правила чтения. Приводим пример некоторых рифмовок [2, с. 128]:

| | | |
|---|---|---|
| Я – простая буква ***u,*** | Злится ***k*** на букву ***c*** | Малышу еще пока |
| Но я знаю роль свою. | Почему, не знаю. | Трудно сладить с нами (***th***): |
| Если слог закрыт, тогда | Но когда вдвоем они, | Надо кончик языка |
| Звук похож на русский ***a.*** | Я лишь ***k*** читаю. | Захватить зубами. |
| ***cup*** – чашка, ***gun*** – винтовка | ***clock*** – часы, ***neck*** – шея | ***father*** – отец, ***mother*** – мать. |

Особые трудности для учеников младших классов представляет грамматика английского языка, так как она коренным образом отличается от их родного языка. И заучивание правил наизусть с последующим употреблением в речи не всегда приемлемо для малышей. Они делают много ошибок. А если эти ошибки постоянно исправляются учителем, то у учеников появляется боязнь говорить, в результате чего пропадает и интерес к изучению ИЯ. Но изучение грамматики можно сделать достаточно интересным занятием, если предлагать для усвоения ученикам не сухие правила, а интересные и хорошо оформленные в художественном отношении сказки.

Так, например, на уроках английского языка при изучении грамматики учащимся были предложены следующие сказки, составленные В.А. Немирской в процессе выполнения магистерской диссертации под нашим руководством по теме «Обучение младших школьников грамматике английского языка с использованием сказки». Ученикам предлагалось ощутить себя в сказочном королевстве [4]:

*Знаете ли вы, как родилось время* ***Present Indefinite****?*

*Однажды в Королевстве Грамматики собрались все глаголы и хотели поговорить о своих каждодневных делах, но понять ничего было невозможно, так как все они были в неопределенной форме. Обиделись они друг на друга и разошлись. Король Королевства расстроился тоже, но, подумав, решил, что, если убрать частицу* ***to*** *от каждого глагола, то получится новая форма, которую он назвал «личной формой глагола». Когда он свое решение объявил глаголам, они с ним согласились. Но вот местоимения* ***he, she, it*** *сидели с обиженным видом, и глагол* ***to be*** *не хотел быть таким, как все, потому что считал себя особенным. Король решил не спорить. Подумав немножко, он предложил в 3-м лице единственного числа подставлять окончание* ***–s (–es)*** *к личной форме глагола, а упрямцу* ***to be*** *меняться в зависимости от числа местоимений. Так и стало, что рядом с* ***I*** *в настоящем времени* ***to be*** *превратился в* ***am****, рядом с* ***you*** *он стал* ***are****, а рядом с* ***he (she, it) – is.*** *Король решил, что во множественном числе* ***to be*** *будет* ***are****, так как англичане не имеют форму «ты», у них есть интересная поговорка, что «англичанин даже к своей собаке обращается на «вы». Меняться*

***to be*** *не очень хотелось, но и спорить бесконечно с Королем тоже не стоило, так как тот мог его вообще выгнать из Королевства.*

*А чтобы было понятно, что речь идет о действии, которое проходит постоянно, ежедневно, Король решил добавлять в конце предложения* ***usually, every day****.*

*I go to school every day. (I* ***am*** *a pupil) We* ***are*** *pupils.*

*You read books. (You* ***are*** *a good reader). You* ***are*** *my friends.*

*He (she) work****s*** *at a plant. (He* ***is*** *a worker). They* ***are*** *workers.*

Такие сказки были составлены на все глагольные времена. Они очень понравились учащимся. И им стало намного легче составлять свои предложения в необходимом времени.

Модальные глаголы – совсем новый материал для младших школьников. Для усвоения им была предложена следующая сказка:

*«В одной семье – семье глаголов – в одно и то же время появились на свет несколько малышей одновременно. И все такие разные, с нелегкими характерами и особенностями. Папе-глаголу было очень трудно справляться с ними. Малыш «can» считал себя самым сильным и постоянно обижал маленьких «may» и «might». «Must» всегда старался всеми командовать и все время спорил с «have to», который, в свою очередь, все всем указывал. Сорванцы «should» и «ought to» за всеми следили и лезли со своими советами, не давая бедному «need» даже слова вставить. «Be to» вообще никого не слушал и устанавливал свои распорядки, ну а про «shall», «will» и «dare», про этих ребят, и вообще нет слов. Так бы все и продолжалось, пока глаголы не собрали общий совет и не распределили каждому свою роль. Да так, что каждый малыш старался чувствовать свою ответственность в изложении и знать свое нужное место».*

И еще один пример на употребление *Past Indefinite*:

*«Однажды сидели у речки английские глаголы и рассказывали, кто и как провел лето. И никто никак не мог друг друга понять: один говорит инфинитивами, другой – с использованием разных времен. И поняли ребята, что нужно создать систему времен. Вот и решили, что с помощью словечек-помощников (yesterday, ago, last…) легко можно увидеть, что действие происходило в прошлом. Появилось окончание –ed для правильных глаголов, а особую группу упрямцев в языке, которые никак не хотели присоединять к себе это окончание, они назвали неправильными и построили для них отдельный дом-таблицу, а за упрямство их всегда можно найти только в конце учебников и словарей».*

Для того чтобы времена лучше запоминались учащимся, стоит предложить им нарисовать рисунок к каждому времени, используя сказочных героев. Дети это делают с удовольствием. У всех получаются разные рисунки, но данный процесс приносит большую пользу в запоминании времен.

Предлоги в английском языке тоже вызывают много трудностей. С этой целью была придумана следующая сказка:

*Ехал мужик с горшками по царству Грамматики и потерял один мешок с предлогами. Разбрелись предлоги по королевству и начали беспорядки наводить. А главное – путать всех: то* ***at*** *прилепится к* ***foot****, а* ***on*** *к* ***Sunday****, то еще что натворят. Тогда разгневался король* ***The verb*** *(глагол) и быстро разделил их на группы, а главное – каждому нашел свое дело и место. Теперь* ***to*** *укажет дорогу, а* ***since*** *– время,* ***on*** *– укажет, что предмет находится на поверхности, а* ***in*** *– что предмет внутри,* ***at*** *– движение в определенном положении,* ***by*** *– около, через, мимо.*

*И стало с тех пор тихо и уютно в королевстве, так как каждый предлог знал свое место.*

Вместе с учителем учащиеся могут подготовить карточки с каждым предлогом на плотной основе. Карточки всегда должны быть на партах, когда выполняются необходимые упражнения. Например, когда учащимся предлагаются упражнения, где нужно заполнить пропуски необходимым предлогом. Упражнения прописываются на стандартной классной доске или выносятся на интерактивную доску. Когда ученик у доски читает предложение, в месте пропуска предлога остальные учащиеся поднимает необходимую, по их мнению,

карточку. Ученик выбирает один из вариантов и произносит вслух. Учитель поднимает свою карточку с нужным предлогом. Если ученик отвечает правильно, то получает один балл, если неправильно, то баллов не получает. А если у учащихся оказывается карточка с неверным ответом, они кладут ее на парту и заменяют на нужную. Это дает учащимся возможность сразу улавливать как слова, так и значения употребляемых предлогов в том или ином контексте, несмотря на одинаковый перевод предлогов (например, **in** или **at**).

Для лучшего усвоения ИЯ можно разыгрывать с учащимися сказки с использованием пальчиковых кукол, изображая своеобразный кукольный театр. Этот прием очень нравится ученикам, и они ждут такого урока с большим нетерпением. А можно предложить своеобразную ролевую игру с распределением ролей, где учащиеся будут жить в королевстве глаголов.

В заключение хочется отметить, что использование сказок для усвоения грамматических явлений (а их учащиеся сами могут придумывать и часто очень хорошие) позволяет визуально представить абстрактные языковые понятия детям. Это дает возможность улучшить восприятие и запоминание. Здесь уже идет речь об улучшении непроизвольной моторной памяти, а также об эмоциональном восприятии нового иноязычного материала. Ведь эмоциональный фактор играет очень большую роль в жизни учеников младших классов.

Мы согласны с мнением известного ученого Ш.А. Амонашвили, который предлагал учителям: «Чаще приглашайте на уроки Момуса – бога смеха и шуток, чтобы прогнать с уроков Морфея – бога сна» [1, с. 85]. Следуя его рекомендации, учитель на уроках может как бы «ошибаться», что будет вызывать у детей чувство радости от того, что они могут исправить учителя. Они будут смеяться, замечая его «ошибки», и этого бояться не стоит, так как именно благодаря такому исправлению «ошибок» ученики будут переживать радость интеллектуальной победы в освоении нового материала.

Мы рассматриваем игровую деятельность на уроках иностранного языка как элемент развивающего обучения, так как именно такая деятельность формирует мыслительную деятельность младших школьников, помогает им в освоении нового, незнакомого для них иностранного языка, формирует познавательные способности учащихся путем использования их потенциальных возможностей.

Предлагаемый нами игровой подход в обучении ИЯ младших школьников основывается на интуитивно-образном мышлении, развитии креативности. Учитель осуществляет систематическую работу над развитием всех учащихся, используя достаточно высокий темп обучения. На уроке при таком подходе появляется возможность задействовать эмоциональную и когнитивную сферы, направленные на обогащение творческого воображения младших школьников. У учеников пропадает страх и напряжение на уроке. Атмосфера становится спокойной и благоприятной для усвоения ИЯ. Все эти факторы и являются тем положительным моментом, который повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
2. Конышева А.В. Английский для малышей: English for Kids / А.В. Конышева. – СПб: КАРО, 2004. – 160 с.
3. Конышева А.В. Игра в обучении иностранному языку: теория и практика / А.В. Конышева. – Минск: Тетра Системс, 2008. – 288 с.
4. Немирская В.А. Обучение младших школьников грамматике английского языка с использованием сказки / В.А. Немирская: дис. … магистра пед. наук: 13.00.02 / В.А. Немирская. – Новополоцк: ПГУ, 2012. – 76 л.
5. Протасов Е.Ю. Обучение иностранному языку дошкольников / Е. Ю Протасова // Дошкольное воспитание. – 1990. – №1. – С. 45–46.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2016. – 288 с.

***О.Л. Косоруких,***
старший преподаватель кафедры,
педагогики и образовательных технологий,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
Елец (Россия)

# АНАЛИЗ УМК «ШКОЛА РОССИИ» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТА КАК ЕДИНИЦЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.*** Текст как основная дидактическая единица может служить материалом для обучения языку и речи. Развивать связную речь – значит научить воспринимать и создавать коммуникативно-ориентированные тексты в процессе трудовой, учебной, общественной деятельности, т.е. научить младших школьников полноценно общаться. Рассмотрим УМК «Школа России» с точки зрения использования текста как единицы обучения на уроках русского языка при формировании коммуникативной компетенции младших школьников.

***Ключевые слова:*** текст как основная дидактическая единица, слово, словосочетание, предложение, развитие речи, коммуникативная компетенция.

***O.L. Kosorukih,***
senior lecturer of the Department,
pedagogy and educational technologies,
BUNIN Yelets State University,
Yelets (Russia)

# ANALYSIS OF UMK "SCHOOL OF RUSSIA" FROM THE POINT OF VIEW OF THE USE OF TEXT AS A UNIT OF TRAINING IN THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNGER STUDENTS

***Abstract.*** Text as a basic didactic unit can serve as a material for language and speech training. To develop coherent speech means to learn to perceive and create communicative-oriented texts in the process of labor, educational, social activities, i.e. to teach younger students to communicate fully. Let us consider the UMK "School of Russia" from the point of view of the use of text as a unit of training in the lessons of the Russian language in the formation of communicative competence of younger students.

***Keywords:*** text as the main didactic unit, word, phrase, sentence, speech development, communicative competence.

Работа по развитию речи обучающихся является неотъемлемой частью каждого урока русского языка. Авторы современных программ по русскому языку для начальных классов при разработке системы обучения младших школьников русскому языку исходят из того, что основная цель, которая определяет направление всего процесса обучения русскому языку, – развитие устной и письменной речи учащихся в единстве с развитием их мышления, а усвоение грамматических знаний и формирование орфографических навыков своими конечными результатами имеют развитие у школьников умений грамматически правильно, стилистически точно, содержательно, интонационно выразительно высказывать свои мысли в устной форме и верно передавать их на письме. Для реализации вышеназванной цели возникает необходимость специальной работы с текстом, его комплексного анализа на уроках русского языка, позволяющего выполнить задания, связанные с развитием речи, а также с формированием и совершенствованием грамматических и орфографических умений и навыков.

Какое место занимает работа по обучению детей созданию текстов различных типов в программе по русскому языку?

Обратившись к Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования второго поколения, мы определили актуальность работы по формированию у детей умения создавать письменные тексты различных типов (повествование, описание, рассуждение), что является одной из составляющих формирования коммуникативной компетенции младших школьников. Каждый учитель должен стремиться дать детям возможность научиться осознанно и правильно создавать как письменные, так и устные тексты разных типов.

К основным задачам, стоящим перед учителем, относятся следующие:

1) показать, что правильная письменная речь есть показатель индивидуальной культуры человека;

2) научить младших школьников более точно выражать свои мысли в письменной форме, выражать своё мнение и позицию (текст-рассуждение);

3) сформировать умение создавать письменные тексты различных типов на основе взаимосвязи содержания, структуры и речевого оформления;

4) организовать систему работы по обучению изложениям и сочинениям в начальной школе с учётом особенностей восприятия и порождения текстов разных типов [9: 15 ].

Закономерно встают вопросы: какое внимание уделяется рассмотрению данной проблемы в современных программах и учебниках? Какая система упражнений представлена в учебниках по русскому языку с целью обучения созданию текстов разных типов и развитию коммуникативной компетенции младших школьников? Какими возможностями обладают современные учебники по русскому языку в плане решения рассматриваемой проблемы?

Нами была проанализирована программа и учебники по русскому языкуУМК «Школа России» с точки зрения использования текста как дидактической единицы на уроках русского языка при формировании коммуникативной компетенции младших школьников.

Учебно-методический комплекс «Школа России» реализует Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС) и охватывает все предметные области учебного плана ФГОС.

УМК «Школа России» построен таким образом, что его предметное содержание, дидактическое обеспечение, методическое сопровождение направлены на достижение результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, отражённые в ФГОС, учитывают требования к структуре и содержанию рабочих программ и способствуют решению образовательных задач.

Программа курса «Русский язык» (авторы *Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова)* ориентирована на формирование у младших школьников представления о русском родном языке как целостной системе. Это предполагает: 1) освоение учащимися первоначальных знаний о звукобуквенном и словарном составе родного языка; его лексико-грамматическом и синтаксическом строе, особенностях словообразования; 2) знакомство учащихся с нормами литературного произношения, с основными принципами и правилами правописания и пунктуации, с особенностями двух форм речи – устной и письменной [10]. Программа ориентирована также на собственно лингвистическое и речевое развитие младших школьников: *осознание (различение)* детьми двух реальностей — окружающего мира и слова, называющего (отражающего) этот мир во всем его многообразии; *поддержание* и развитие «чувства языка», свойственного детям; *дополнение* интуитивного владения языком осознанным отношением к его фактам и закономерностям; развитие (формирование) *способности* моделировать факты языка; *овладение ведущими методами* лингвистического анализа — действиями изменения и сравнения; развитие фонематического слуха. Программа предполагает изучение родного языка в единстве с целенаправленным формированием у детей развернутой структуры учебной деятельности и познавательной самостоятельности: умение самостоятельно планировать учебную работу и пользоваться различными справочными материалами (таблицами, схемами-моделями, алгоритмическими предписаниями, словарями и т.д.), способность к самооценке и самоконтролю. Курс включает систему понятий, относящихся к *фонетике* (звуки речи, их фонетическая характеристика, сильная и слабая позиции звуков в слове; звуковой, звуко-слоговый анализ слова), *графике* (состав русского алфавита, соотношение между звуками речи и буквами, их обозначающими), *слову* (морфемный состав слова, лексическое богатство языка, прямое и переносное значение слова, синонимы и антонимы, многозначность слова; части речи, их лексико-грамматические признаки); *предложению* (смысловая и интонационная законченность, связь слов в предложении; словосочетание как распространенное слово; виды предложений по цели

высказывания и эмоциональной окраске, интонации; распространенные и нераспространенные предложения; предложения простые и сложные; предложение и текст).

Основной языковой единицей курса является *предложение*. В связи с предложением изучаются другие единицы языка.

В период обучения грамоте уделяется большое внимание умению различать и выделять отдельные звуки в слове и слоге, устанавливать их взаимосвязи и последовательность, обращаться к помощи звукобуквенных и слоговых схем, схематической записи предложений. В процессе проведения занятий у школьников формируется первоначальный навык чтения как один из важнейших видов речевой и мыслительной деятельности. В 1 классе дети овладевают сознательным, правильным, плавным слоговым чтением с частичным переходом на чтение целыми словами, элементарными умениями и навыками работы с текстом и книгой. В послебукварный период на уроках русского языка происходит первое знакомство с понятиями *речь, текст,* определяется их значение в жизни человека. Программой предусмотрено наблюдение за особенностями устной речи, сопоставление текста и отдельных предложений, озаглавливание небольшого текста, составление предложений на определенную тему (о маме, о школе, о детях и т. п.) по картине, устных небольших рассказов по сюжетным картинкам, по личным наблюдениям детей (по вопросам учителя), по пословице и др.

В программе В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого выделяются три раздела: «Текст», «Предложение», «Слово». Распределение учебного материала соответствует схеме «речь – текст – предложение – слово» [2]. Уже в первом классе дети получают общее представление о тексте, его признаках, теме, учатся подбирать заголовки к текстам.

Во втором классе учащиеся сопоставляют текст и предложения, не объединённые темой, учатся выделять главную мысль в тексте, рассматривают, как связаны предложения в тексте, получают общее представление о структуре текста, её выражении в плане, знакомятся с красной строкой. Второклассники знакомятся с тремя типами текста: повествованием, описанием и рассуждением. В этом же классе дети обучаются созданию таких текстов (изложения и сочинения).

Приведём примеры упражнений, тема «Текст». Вспомним: что такое текст, из чего он состоит, как текст озаглавить? Узнаем: что такое тема и главная мысль текста, какие части можно выделить в тексте. Будем учиться: определять главную тему и главную мысль в тексте, придумывать заголовок к тексту, находить в тексте начало, основную, часть и концовку, составлять текст на заданную тему [4].

Работа с текстом во 2- м классе составляет 20 % от всех упражнений.

В третьем классе продолжается работа, начатая во втором. Текст рассматривается как единица языка и речи. Дети учатся определять тип текста, тему текста, главную мысль, наблюдают связи между частями текста и предложениями в каждой части текста [5].

Чаще всего встречаются задания типа «О*заглавьте текст*», «*Определите тему и главную мысль текста*». На втором месте по частотности задания, связанные с определением типа текста (повествование, описание, рассуждение), таких упражнений в 3 классе примерно 18. Несколько упражнений заставляют определить, являются ли данные предложения текстом. Задание «*Продолжи текст»* мы увидели только в трёх упражнениях. Единичными являются упражнения на составление текста из предложенных частей, дополнение текста началом и концом, определение научное или художественное описание, составление рассказа на определённую тему, текста по картине, текста-описания.

В четвёртом классе учащиеся знакомятся с композицией текста. Особое внимание уделяется смешанным текстам. Четвероклассники рассматривают структуру текста-повествования, текста-описания, текста-рассуждения. В требованиях к умениям учащихся начальной школы выделяется умение определять тип текста (повествование, описание, рассуждение), умение использовать данные типы текстов в речи. Анализ учебников для 4 класса показал, что основными являются задания на определение темы и главной мысли текста. К ним добавляется деление текста на части, озаглавливание частей, например, упражнение №178. Составить рассказ по рисунку: упражнение №1, с. 50 (Проверь себя), №125. В четвёртом классе

проводится работа по обучению написанию изложений и сочинений. Около восьми упражнений содержат задание *написать сочинение по картине*: упражнения № 9, 10, 48, 125, 133, 161, 247, 278, это около 3-х процентов от всего количества упражнений. *Написать изложение по данному тексту* – это задание также составляет около 3 процентов от всего количества упражнений (например, упражнения №18,56, 138, 110) [7, 8].

*Озаглавить текст, определить главную мысль текста* – эти задания чаще других встречаются в учебнике русского языка четвертого класса.

Анализ УМК Школа России позволяет отметить, что упражнения, предложенные в учебниках, направлены на работу с отдельными лингвистическими единицами без учёта их функции. Уровневая система языка представлена языковыми единицами, которые находятся в иерархических отношениях между собой. Это позволяет авторам учебников организовывать изучение меньшей единицы языка на материале большей. Так, работа с наименьшей единицей языка – *звуком* – происходит на материале более крупной единицы, в состав которой входит звук, – это *слово,* так как с понятием *морфема* (значимая часть слова), обучающиеся ещё не знакомы. *Слово* рассматривается с точки зрения его лексического значения, проводится работа с толковым словарём, учащиеся знакомятся с понятиями *синонимии* и *атнонимии*. Недостаточно внимания обращается на функциональное значение слова, его роль в тексте как необходимого структурного компонента. Предложение соответственно изучается на оснаве текста. Работа с предложением как языковой единицей ограничивается заданиями типа *«Найди начало и конец предложения», «Определи границы предложений», «Продолжи предложения», «Закончи пословицу».*

Единичными являются задания: *«Продолжи текст»* – упражнения №4, упражнение №1 (*из рубрики «Проверь себя*»), *«Докажите, что предложения являются текстом»*, «М*ожно ли из данного текста составить два других – текст-описание и текст-повествование, составьте и запишите» (упражнение №1, с. 24, из рубрики «Проверь себя»), «Составьте из данных частей текст» (упражнение №110)* [7,8].

Научное представление о необходимости разграничивать понятия «язык» и «речь» позволило рассматривать текст не только как готовый продукт речевой деятельности, но и как процесс.

Анализ учебников показал, что на уроках русского языка 3, 4 классов в программе «Школа России работа» с текстом, его единицами осуществляется в одном направлении. Текст рассматривается как статическая не расчленённая во времени единица, к которой можно подходить с мерками предложения. Основная работа с текстом направлена на выявление темы, главной мысли, структурных составляющих, на определение типов текста, эта работа абстрагирована от условий коммуникации, её главный предмет – микроструктура текста, закономерности текста объясняются правилами грамматики.

Мы не обнаружили в учебниках русского языка для 3, 4 классов упражнений и заданий, где текст рассматривается как коммуникативная единица, с позиций деятельностного подхода. Известно, что смысловая цельность текста, его тематическое единство, развернутость и последовательность предполагает единообразие отбора лексических единиц, грамматических форм и синтаксических моделей для реализации авторского замысла, который регулируется коммуникативной задачей. Авторами учебников эта позиция проигнорирована. Нет заданий, направленных на нахождение слов, грамматических форм, одинаковых по структуре предложений, с помощью которых можно проследить раскрытие подтемы, темы текста и т.д.

Все вышесказанное позволяет заметить, что данный вопрос нуждается в серьезной доработке, т.к. текст как основная дидактическая единица может служить материалом для обучения языку и речи. Обращение к тексту как дидактической единице возникло в связи с развитием связной речи обучающихся. Развивать связную речь – значит научить их воспринимать и создавать коммуникативно-ориентированные тексты в процессе трудовой, учебной, общественной деятельности, т.е. научить младших школьников полноценно общаться.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. Вузов / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.

2. Канакина В.П. Русский язык: учебник. 1 класс / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – Тверь: ОАО Издательство «Высшая школа», 2014. – 126 с.
3. Канакина В.П. Русский язык: /учебник. 2 класс: В 2 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – Тверь: ОАО Издательство «Высшая школа», 2014. Ч. 1. – 143 с.
4. Канакина В.П. Русский язык: учебник. 2 класс: В 2 ч / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – Тверь: ОАО Издательство «Высшая школа», 2014. – 142 с.
5. Канакина В.П. Русский язык: учебник. 3 класс: В 2 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – Тверь: ОАО Издательство «Высшая школа», 2014. – Ч. 1. – 146 с.
6. Канакина В.П. Русский язык: учебник. 3 класс: В 2 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – Тверь: ОАО Издательство «Высшая школа», 2014. – Ч. 2. – 143 с.
7. Канакина В.П. Русский язык: учебник. 4 класс: В 2 ч. / В. П. Канакина, В.Г. Горецкий. – Тверь: ОАО Издательство «Высшая школа», 2014. – Ч. 1. – 146 с.
8. Канакина В.П. Русский язык: учебник. 4 класс: В 2 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – Тверь: ОАО Издательство «Высшая школа», 2014. – Ч. 2. – 146 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010.
10. «Школа России»: учебно-методический комплекс [Электронный ресурс]. – URL: http://school-russia.prosv.ru/info.aspx?ob_no=43780.

***Т.Ю. Лаврентьева***
студент группы НО-3,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА

***Аннотация.*** В статье освещены теоретические аспекты развивающего обучения в начальной школе в отечественной литературе XX века. Подчёркивается важность развивающего обучения в начальной школе, которое создает благоприятные условия для всестороннего гармоничного развития ребёнка. Автором статьи поддерживается точка зрения большинства исследователей. Концепция развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина направлена, прежде всего, на развитие творчества как основы личности. Многие положения этой концепции приобрели подтверждение в процессе продолжительной экспериментальной работы. Однако эта концепция пока недостаточно реализуется в массовой образовательной практике в начальной школе. В результате чего общая идея различных подходов заключается в том, что каждый ребенок, имеющий свой индивидуальный уровень первоначальных условий (особенностей психики, характера, социального окружения, материальных условий и др.), может достичь высокого уровня развития при наиболее благоприятных условиях организации учебного процесса.

***Ключевые слова*:** развивающее обучение, начальная школа, развитие, личность.

***T.Yu. Lavrentieva***
*student of group NO-3,*
Lipetsk State Pedagogical University P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

## THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPMENTAL EDUCATION AT THE ELEMENTARY SCHOOL IN THE RUSSIAN LITERATURE OF THE XX CENTURY

***Abstract.*** The article highlights the theoretical aspects of developing education in primary school in the domestic literature of the XX century. The importance of developing education in primary school, which creates favorable conditions for the comprehensive harmonious development of the child, is emphasized. The author of the article supports the point of view of the majority of researchers. The concept of developing the training of V. Davydov and D. Elkonin is aimed primarily at the development of creativity as the basis of personality. Many of the provisions of this concept have been confirmed by extensive experimental work. However, this concept is not yet sufficiently implemented in mass educational practice in primary school. As a result, the General idea of different approaches is that each child with its own individual level of initial conditions (mental characteristics, character, social environment, material conditions, etc.) can achieve a high level of development under the most favorable conditions of the educational process.

***Keywords:*** developing education, primary school, development, personality.

Теория развивающего обучения разрабатывалась в XX веке великими русскими учеными, такими как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин. В начале 30-х годов XX в. Л.С. Выготский выдвинул идею обучения, идущего впереди развития и ориентированного на развитие ребёнка как на основную цель. Согласно

его гипотезе, знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся.

Идеи Л.С. Выготского были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.). Главное место в концепции занимал ребёнок как субъект разнообразных видов и форм жизнедеятельности человека, вследствие чего были пересмотрены традиционные взгляды на обучение и его соотношение с развитием. «Обучение только тогда хорошо, – писал Л.С. Выготский, – когда оно идет впереди развития» [2, с. 222]. Он придерживался мнения о том, что «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний день, а на завтрашний день детского развития …» [2, с. 222].

Выдвинутые им положения стали предпосылками практики развивающего обучения:

- понятие о движущих силах психического развития;
- «зона ближайшего развития» и «возрастные новообразования»;
- представление о кризисах в развитии;
- понятие механизма интериоризации;
- представление о социальной ситуации развития;
- понятие о деятельностном характере учения;
- концепция знакового опосредствования развития психики;
-положение о системно-смысловом строении и развитии сознания [2, с.112].

Одним из главных является положение о движущих силах психического развития. Он считает, что для человека такими силами являются противоречия между достигнутым уровнем знаний, умений и навыков человека и темпами его связи с окружающим миром. Движущей силой психического развития человека является противоречие между потребностями ребёнка (которые постоянно усложняются и видоизменяются) и возможностями их удовлетворения, которые не отвечают новым требованиям. Такое понимание было сформулировано Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным.

В связи с этим Л.С. Выготский рекомендует ориентировать обучение младших школьников не на новообразовавшиеся особенности умственного развития, а на развивающиеся, не приспосабливать содержание обучения к возможностям ребёнка, а вводить такое содержание, которое требовало бы новых, более высоких форм мыслей [2, с. 112]. Переход процессов мышления на более высокую ступень и составляет основное содержание развивающего обучения.

Теория Л.С. Выготского легла в основу системы Л.В. Занкова, разрабатывающихся с конца 50-х годов. Важным направлением в разработке его дидактической системы развивающего обучения младших школьников было положено их психическое развитие.

Основные усилия коллектива Л.В. Занкова были положены на разработку и усовершенствование системы обучения младших школьников, в центре которой лежат общее психическое развитие, а именно ума, воли и чувств. Последнее и выступает в качестве основного критерия эффективности обучения [4, с. 306].

В разработанной Л.В. Занковым экспериментальной системе развивающего обучения заложены следующие принципы:

- принцип обучения на высоком уровне трудности (повышение уровня сложности заданий, обучение преодоления учебных препятствий и др.);
- принцип ведущей роли теоретических знаний, идея которого заключена в том, что отработка понятийного аппарата предмета не менее важна, чем отработка навыков;
-принцип осознания школьниками собственного учения. Согласно ему младший школьник должен реализовывать себя как субъект учения, способный к самоанализу, самоконтролю и самооценки;
- принцип работы над развитием всех учащихся. В его основе лежит ведущая роль индивидуально личностных особенностей каждого учащегося для его развития как личности (содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса) [6, с. 269].

Эти принципы нашли отражение в реализации способов обучения младших школьников грамматике и орфографии русского языка, чтению, математике, истории, природоведению, рисованию, музыке. На этих уроках происходило развитие детского потенциала: самостоятельное получение знаний детьми, в ходе которого они не просто добывают знания, а осмысленно находят нужные им для развития.

В своих работах Л.В. Занков выделяет три главные линии развития:

1) развитие отвлеченного мышления;

2) развитие анализирующего восприятия /наблюдения;

3) развитие практических навыков [6, с. 268].

Эти 3 стороны психики отображают векторные направления отношения человека к действительности:

1) получение данных об окружающей действительности с помощью органов чувств, преобразуя их в ощущения с помощью мыслительных операций (наблюдение, абстрагирование, синтез и др.);

2) материальное воздействие на мир с целью его изменения.

Таким образом, отличительными чертами системы Л.В. Занкова являются:

- высокий уровень трудности, на котором ведется обучение;
- быстрый темп прохождения учебного материала;
- резкое повышение удельного веса теоретических знаний;
- осознание школьниками процесса учения;
- направленность на высокое общее развитие всех школьников (это стержневая характеристика системы) [6, с. 269].

Основной целью этой теории развивающего обучения было не поднять уровень отстающих школьников до уровня остального класса, а оптимизировать урок для максимального раскрытия потенциала каждого ученика. Импульсом к желанию учиться является удивление. В отборе материала к уроку приоритет должен отдаваться эмоционально насыщенному материалу, который сможет дать толчок интеллектуальному и творческому развитию [6, с. 259].

Разработкой теории развивающего обучения с конца 50-х годов также занимался коллектив Д.Б. Эльконина. В его основу легли психологические новообразования младшего школьного возраста – учебная деятельность и ее субъект, абстрактно-теоретическое мышление, произвольное управление поведением. Согласно Эльконину, только развивающее обучение задает у младшего школьника важные зоны ближайшего развития, которые со временем превращаются в требуемые новообразования [3, с. 236]. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребёнка названо В.В. Давыдовым эмпирическое.

Исходя из этого, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин разработали свою собственную методику развивающего обучения, основанную на ведущей роли содержания учебных предметов и логики этого предмета в рамках учебного процесса начальной школы. Усвоение младшим школьником новых знаний идет через специально организованную учебную деятельность посредством выполнения анализа, построения моделей, планирования учебных действий и рефлексии полученных результатов (теория учебной деятельности и ее субъекта представлены в работах В.В. Давыдова, В.В. Репкина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина, и др.). В процессе ее реализации школьник получает теоретические знания. Их содержание отражает происхождение, становление и развитие какого-либо предмета. При этом теоретическое воспроизведение реального, конкретного как единства многообразия осуществляется движением мысли от абстрактного к конкретному [5, с. 63].

Концепция развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина направлена, прежде всего, на развитие творчества как основы личности. Многие положения этой концепции приобрели подтверждение в процессе продолжительной экспериментальной работы. Однако эта концепция пока недостаточно реализуется в массовой образовательной практике в начальной школе.

Новая идея развивающего обучения была направлена на развитие ребёнка с новым типом мышления – теоретическим. Через учебные предметы, такие как право, искусство, религию и т.п. дети перенимают знания о различных методах и приемах моделирования учебных задач при проблемном изложении материала. Благодаря этому ребенок учится понимать сложный мир вещей вокруг него, решать жизненные задачи без помощи и нестандартным путем. Дети учатся быть свободными в мире «общих» правил, не считая, что все они для каждого абсолютны и неоспоримы.

В.В. Давыдов, рассмотрев общедидактические принципы сознательности, наглядности, преемственности, доступности, научности, утверждает другую, собственно психолого-педагогическую их природу:

- принцип преемственности преобразуется в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разными этапами психического развития;

- принцип доступности преобразуется в принцип развивающего обучения, наполняясь новым содержанием, «когда можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающего воздействия»;

- принцип сознательности имеет новое содержание как принцип деятельности. Ученики получают знания и информацию не в готовом виде, а через деятельность выясняют и устанавливают ее;

- принцип наглядности преобразуется В.В. Давыдовым в принцип предметности. Младшие школьники должны выявить предмет и представить его в виде модели [3, с. 240].

В 70-е – 80-е годы 20 столетия стали разрабатываться и другие направления теории развивающего обучения (Ш.А. Амонашвили, П.Я. Гальперин, Н.А. Менчинская и др.). В основе теории П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной лежал прием управления процессом формирования у школьников умственных действий. Они также пришли к выводу, что усвоение системы обобщенных способов работы приносит наиболее эффективный результат.

Одна из значимых теорий этого времени стал взгляд Ш.А. Амонашвили на развивающее обучение. По его мнению, развитие эмоциональной, нравственной сферы личности может происходить только в уважительной атмосфере [1. с. 14]. Его идея, основанная на гуманно-личностном подходе, позволяет раскрыть и усилить познавательные способности учащихся. Технология «Школа жизни» предполагала гуманизацию педагогического процесса и социума, а в итоге – очеловечивание социальной среды вокруг ребёнка. Одним из способов достижения этой цели, по мнению Ш.А. Амонашвили, является без отметочное обучение [1, с. 14]. Сам педагогический процесс является «аккумулятором» формы жизни детей, а не способом получения знаний. В таком случае отметки тормозят развитие самооценочной деятельности младших школьников. Вербальные средства общения, такие как похвала, поддержка и одобрение являются лучшей системой оценивания учебных действий.

Перечисленные выше теории развивающего обучения были направленны на развитие нравственных, физических, творческих и интеллектуальных способностей учащихся. Они не вытесняли основные принципы построения классно-урочной системы, а совершенствовали формы и методы, приемы и способы их реализации на уроке.

Можно сделать вывод, что все подходы к развивающему обучению опираются на следующие исходные положения:

• ценность индивидуально-личностных особенностей детей как носителей субъективного опыта, закладывающегося до целенаправленного процесса обучения в образовательном учреждении (ученик не становится, а изначально является субъектом познания);

• организация учебного процесса как средства воспитания и обучения, способствующих пониманию ребенком важности понятия социально значимых норм и правил;

• организация учебного процесса на основе аналитико-прогностической работы с уровнями развития каждого конкретно взятого ученика и подготовка материала для них; субъект-субъектные взаимоотношения учителя и учащихся, направленные на обмен

различным опытом; корректно организованная распределительная деятельность между всеми участниками образовательного процесса;

• процесс усвоения знаний учащимися должен описываться в соответствующих терминах, отражающих его природу, психологическое содержание;

• основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями [5, с. 62,63].

Таким образом, общая идея различных подходов заключается в том, что каждый ребенок, имеющий свой индивидуальный уровень первоначальных условий (особенностей психики, характера, социального окружения, материальных условий и др.) может достичь высокого уровня развития при наиболее благоприятных условиях организации учебного процесса.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Амонашвили Ш.А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский. – Педагогика. – 2000. – №2. – С. 11– 16 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016 – Изд. 5, испр. – 368 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин. – К.: Освита, 2006. – 288 с.
4. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 1990 – 432 с.
5. Репкин В.В. Развивающее обучение: теория и практика / В.В. Репкин, Н.В. Репкина // Статьи. – Томск: Пеленг, 1997. – 288 с.
6. Ситаров В.А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Ситаров; под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.– 350 с.

***Т.К. Меркулова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
Липецк (Россия)

## К ВОПРОСУ О НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ В ТРУДАХ К.Н. ВЕНТЦЕЛЯ

***Аннотация.*** В статье обосновывается актуальность понятия нравственности с позиции русского педагога К.Н. Вентцеля. Рассмотренные статьи педагога в своем названии и содержании построены в виде проблемных вопросов, излагаются в философском, психолого-педагогическом ключе. Основные задачи нравственного воспитания – нужно ли обучать детей нравственности, среда как фактор нравственного воспитания, о высшем принципе нравственности, к вопросу о нравственном самовоспитании – все это тематика современных путей обеспечения нравственного воспитания подрастающего поколения.

***Ключевые слова:*** нравственность, нравственная цель, нравственное воспитание, нравственное самовоспитание, нравственная личность.

***T.K. Merkulova,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical University named by P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

## TO THE QUESTION OF MORAL EDUCATION IN THE WRITINGS OF K.N. WENTZEL

***Annotation.*** The article substantiates the relevance of the concept of morality from the position of the Russian teacher K. N. Ventsel. Considered articles of the teacher in their titles and content are built in the form of problematic issues, set out in a philosophical, psychological and pedagogical key. The main tasks of moral education, whether it is necessary to teach children morality, the environment as a factor of moral education, the highest principle of morality, to the question of moral self – education-all, are the subject of modern ways of providing moral education of the younger generation.

***Keywords:*** morality, moral purpose, moral education, moral self-education, moral personality.

Концепция развития человека главной целью воспитания ставит формирование современного, духовно-нравственного человека, способного самостоятельно принимать решения и взаимодействовать с разными культурами. Нравственное воспитание человека является частью всеобщего развития личности и общества. Осознание проблемы нравственного воспитания подрастающего поколения остается актуальным, требует своего разрешения.

Невольно ставишь перед собой целый ряд вопросов, решение которых необходимо для понимания основной категории нравственного воспитания личности – нравственности. Изучение данной категории всегда привлекало к себе внимание философов, классиков литературы, исследователей, педагогов, родителей. Изучая труды мыслителей, мы анализируем, систематизируем, обобщаем и классифицируем нравственные понятия, определяющие ее сущность, определяемся в многообразии подходов к ее развитию, формируем собственную позицию. Не случайно древний мыслитель и философ Китая Конфуций утверждал: «Когда ясно, в чем заключается истинная нравственность, то и все остальное будет ясно».

Различные позиции в определении нравственности, которые появляются в процессе развития общества, являются результатом того образа жизни, который приходилось или приходится вести человеку. Образ жизни находится в зависимости от потребностей личности, условий окружающей его среды. Он выражается в совокупности различных видов деятельности, которые, ставя ее в то или иное отношение к внешнему миру, к людям и природе, позволяют накопить жизненный опыт, который запечатлевается в органической структуре нашего мозга и передается нами вместе с этой структурой будущим поколениям. Он и определяет картину духовной жизни, субъективное отношение к реальности, ту систему нравственности, которую создает человеческий разум. В этой связи актуальными являются труды русского педагога Константина Николаевича Вентцеля.

Статьи педагога затрагивают многие проблемы нравственности и нравственного воспитания. Они изложены в форме философского, психолого-педагогического диалога с читателем, который предполагает поиск логически обоснованных, востребованных временем путей решения вопросов нравственного воспитания человека.

В статье «Основные задачи нравственного воспитания» ученый дает цепочку логических утверждений о сущности нравственности и определяет общую задачу нравственного воспитания.

Понятие нравственности определяется автором как стремление к осуществлению того, что является для человека самым высоким, самым святым, самым лучшим, какими бы именами он не называл это высокое, святое и лучшее, – правдой, долгом, благом, или еще как-нибудь иначе [2, с. 391]. Заметим, в данном определении ключевым и действенным понятием является стремление отдельного, конкретного человека.

В данном стремлении важны действия личности, которые следует совершать, чтобы воспитать в ребенке стремление «к установлению гармонии везде и всюду, где только возможно представится к этому случай». Это стремление человека, имеющее своим началом установление гармонии между двумя какими-нибудь мыслями; стремление к гармонии между индивидом и всем остальным человечеством, миром [2]. Самое важное дело в области воспитания, а вместе с тем, быть может, самое трудное, – воспитать в человеке нравственные стремления, сделать его неутомимым борцом за нравственный идеал так, чтобы вся жизнь его служила живым воплощением этого идеала.

Воспитанию, по-мнению К.Н. Вентцеля, надлежит поставить перед собой цель – формирование человека, который обладал бы способностью с наибольшей широтой, ясностью и точностью воспринимать явления окружающей его жизни и на продолжительное время удерживать в своей памяти все, что ему приходится воспринимать и переживать. Человека, который в наивысшей степени располагал бы даром творчески перерабатывать имеющийся в его распоряжении материал, чтобы создать из него более совершенные возможные комбинации действительной жизни.

Далее К.Н. Вентцель ставит следующий вопрос: «Нужно ли обучать детей нравственности?» Отвечая на него, ученый высказывает мысль о том, что к воспитанию у детей нравственности следует отнестись отрицательно, если под этим понимать лишь стремление привить им кодекс нравственности. Воспитание нравственности должно иметь своей задачей только доставление детям материала для работы самостоятельного и независимого духовно-нравственного творчества.

Следующим важным аспектом воспитания нравственности К.Н. Вентцель называет среду. В статье «Среда как фактор нравственного воспитания» автор дает свое понимание среды как всего того, что находится вне данного индивидуума, все, что его окружает, среди чего он живет. Причем, среда – только то, что, так или иначе, прямо или косвенно, на него воздействует. Для каждого человека существует своя среда, которая оказывает на него влияние. Таким образом, среда понимается ученым как совокупность всех материальных или психических факторов, которые влияют на жизнь данного индивидуума. Все, что не оказывает на него никакого влияния, не может являться составным элементом среды, ее окружающей. Особенно важной является социальная среда. Это могущественный фактор, с которым необходимо считаться.

Следующим важным аспектом К.Н. Вентцель считает нравственную цель, которую ставит перед собой личность. В статье «О высшем принципе нравственности» он приходит к заключению, что высшая нравственная цель – это не какая-либо определенная цель в ряду других целей человеческой жизни, а вся система целей человеческой жизни, ее гармонии, цельности и единства, определяющих последовательность в разрешении задач нравственного воспитания. Цели воспитания нравственности, по мнению педагога, не есть внушение добра и формирование нравственного идеала путем механического подражания, а пробуждение в ребенке самостоятельной, свободной, нравственной воли, самобытного нравственного творчества, для которого наш нравственный идеал является только материалом, свободно и творчески перерабатываемым в более высокие формы. Нравственному идеалу ученый отводит одно из ведущих мест. Необходимо создать условия для стремления личности к нравственному идеалу, ситуации, которые наполняет душу радостью. Он полагал, что мы постоянно должны чувствовать неудержимое влечение к нравственному идеалу, который в ясной или скрытой форме будет присутствовать в нашем сознании и направлять как течение наших мыслей, так и нашу практическую деятельность. Мысль, которая направляется постоянно живым образом нравственного идеала, бывает всегда устремлена на отыскание тех средств, которые помогли бы идеалу стать реальной действительностью. Человек духовно нищий навсегда лишен возможности достичь какой-либо внутренней гармонии [1; 2]. Приближаясь в мыслях и поступках к нравственному идеалу, человек формируется как нравственная личность. Этот процесс должен осуществляться несмотря ни на какие противодействующие сильные страсти и влечения и опираться на сознание личности. Человечество имеет силу бесконечно создавать из хорошего – лучшее.

Следующим важным аспектом нравственного воспитания, по мнению Н.К. Вентцеля, является нравственная деятельность, благодаря которой происходит усвоение нравственных понятий в содержании учебного материала. Она является необходимой для развития и совершенствования личности. Нравственную деятельность ученый связывал со свободой в поступках и действиях, наносящих вред себе и другим людям.

В цепочке рассуждений о нравственности обязательным является реальное воплощение действий по самовоспитанию. Сегодня мы уточняем, что воспитание эффективно только тогда, когда оно переходит в самовоспитание. В статье «К вопросу о нравственном самовоспитании» автор высказывает несколько мыслей о том, что может и что должна сделать отдельная индивидуальная личность для того, чтобы достигнуть высших, возможных для человека, ступеней нравственного совершенства [1]. По его мнению, без возникшего желания стать нравственной личностью не может начаться и работа самовоспитания. Вопрос о воспитании в себе нравственной личности, сводится к тому, каким образом качества, которые находятся в начальной стадии, развить, каким образом зародышу дать возможность стать зрелым плодом.

Вопрос о нравственном самовоспитании – один из первых наиболее жизненных вопросов. Он имеет значение для всех без исключения людей: молодого поколения, родителей и воспитателей, которые заботятся о надлежащем воспитании этого поколения, и даже для тех лиц, которые не принадлежат ни к той, ни к другой из упомянутых категорий. Нравственная личность в ее наивысшем развитии – это личность, осознавшая свое кровное родство со всем

человечеством и отдающая на работу для человечества все свои силы и способности. Педагог размышляет о том, что мы не заботимся о развитии свободной творческой воли, гасим с самых малых лет в ребенке беспокойный дух искания и творчества и стараемся во что бы то ни стало зажечь ровный и спокойный огонек веры. И поколения за поколениями путем внушения, подражания и слепой веры воспитываются в рамках все одной и той же морали, и нравственный идеал остается поэтому неизменным в течение долгих веков [2].

Таким образом, нравственное воспитание является частью всеобщего развития и существования жизни человека, его стремления быть честным, добрым, человечным.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности / К.Н. Вентцель. – М.: Кузнецкий мост, Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1911. – Т. 1. – 388 с.
2. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности / К.Н. Вентцель. – М.: Кузнецкий мост; Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1912. – Т. 2. – 279 с.

***М.П. Муратова,***
учитель начальных классов МБОУ,
лицей с. Долгоруково

## РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

***Аннотация.*** В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, появляется понимание моральной традиции и устоев поведения, начинает складываться форма общественно направленной личности. В статье излагаются методы и приемы, которые применяет учитель в своей работе, что способствует формированию положительной мотивации, повышению качественной успеваемости учащихся, развитию личности младшего школьника.

***Ключевые слова***: младший школьник, обучение, познавательный интерес, умственное развитие, формирование личности.

***M.P. Muratova,***
primary school teacher MBOU,
lyceum S. Dolgorukovo

## THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF JUNIOR SCHOOLBOY

***Annotation.*** In primary school age, laid the Foundation of moral behavior, there is an understanding of the moral tradition and the foundations of behavior, begins to develop a form of socially oriented personality. The article describes the methods and techniques that the teacher uses in his work, which contributes to the formation of positive motivation, improving the quality of student performance, the development of the personality of the younger student.

***Keywords:*** Junior high school student, learning, cognitive interest, cognitive development, personality formation.

Еще древнейшие философы считали, что целью воспитания должно быть формирование гармонично развитой личности, центральными качествами которой являются мудрость, здоровье, благородство.

И современное образование ставит своей целью воспитание гармонично и всесторонне развитой личности, что включает в себя развитие трёх основных видов интеллекта: логического, эмоционального и физического.

Человек может быть успешен лишь будучи всесторонне развитой личностью.

Основной идеей своей деятельности мы считаем распознавание и развитие природных талантов и задатков ребёнка, обучение и воспитание методами, позволяющими развить действительно разностороннюю и гармоничную личность, а также отыскать свой неповторимый путь развития, который приведёт к нахождению своего предназначения. Современная развивающая система обучения предполагает реализацию главной цели образования – научить детей учиться.

Модель выпускника современной школы – это прежде всего творческая личность человека активного мышления, находящаяся в гармонии с окружающим миром, гибко ориентирующаяся в новой обстановке, умеющая творчески оценить любую информацию, способная ставить цели, прогнозировать последствия, способная к самооценке и развитию. Современные позиции, заложенные во ФГОСах начальной школы, актуализируют создание условий для личностного развития учащихся.

Любая школа начинается с начальной, в которой все предметы главные. Но все же, по моему мнению, самый главный предмет - это литературное чтение. Дети, читающие хорошо и имеющие высокий уровень речевого развития, могут успешно обучаться по всем предметам, постоянно испытывая радость учебного труда. Как сделать так, чтобы ученики полюбили чтение? Ведь чтение – это тот инструмент, с помощью которого обучают младших школьников, посредством чего их воспитывают и развивают, с помощью чего учащиеся изучают большинство учебных предметов. С первых дней обучения в 1 классе я учу ребят видеть в книге собеседника, с которым можно разговаривать. На каждом уроке я читаю им маленькие рассказы, интересные и поучительные, с обязательным обсуждением. Но очень скоро они захотят делать это сами. Так, уроки обучения грамоте стали органической частью обучения первоклассников чтению книг – занятию для детей с каждым днем все более интересному и желанному. Может от того, что я сама еще с детства влюблена в литературу, большинство учащихся называют урок литературного чтения тоже любимым

На уроках литературного чтения мы часто отправляемся на заочные экскурсии в картинную галерею. С интересом мои ученики рассматривают картины М. Шагала, Н. Рериха, ощущают ночную прохладу А. Куинджи, слышат шум сосновой рощи И. Шишкина, пропускают жизнь картин через себя. Через чувства ощущают силу слова. Но самое важное – все мои ученики любят читать. Я учу детей не просто читать, а читать книги, исповеди тех, без которых нам не сдвинуться ни на шаг вперед ни в познании самих себя, ни в преобразовании мира. Я учу детей чтению-общению, чтобы они как можно скорее научились читать – думать, читать – чувствовать, читать – жить. На уроках использую такие приемы работы, как цифровые и буквенные диктанты, которые обучают концентрации внимания, памяти. Всё это способствует восприятию произведения, совершенствованию навыка чтения. Использую современные образовательные технологии**,** которые наиболее полно воплотили идеологию личностно ориентированного образования и являются ключевым условием повышения качества образования; приемы обучения в технологии развития критического мышления «Шесть шляп мышления», создание кластера, чтение с пометками на полях книги и в рабочей тетради: • ИНСЕРТ («V» – знал раньше, «+»– новое, «?»– есть вопрос, непонятно, «!»– это интересно.

Чувствую, что ученики развиваются в деятельности, ищут, добывают знания, сравнивают, группируют, классифицируют благодаря представленной им свободе для самовыражения. Особенно это проявляется в написании сочинений. Один раз в неделю, в рамках внеурочной деятельности, я провожу уроки речевого творчества, на которых учу своих учеников писать сочинения. Темы для сочинений подбираю интересные, где можно было бы помечтать, пофантазировать: «О чём может рассказывать дневник школьника?», «Самое дорогое место на Земле», «Моя страна детства» и т.д. Все сочинения собираю в «портфолио творческих работ». Такая работа способствует развитию у учащихся поэтического восприятия, образной памяти, творческого воображения, точного и выразительного литературного языка.

Уроки должны не только давать знания, но и заинтересовать ребят, чтобы им хотелось получать эти знания. Помогают мне в этом нетрадиционные уроки: урок-игра, урок-встреча, урок-спектакль, урок-зачет и т.д. Нестандартные уроки – одно из важных средств обучения, т.к. они формируют у учащихся интерес к учению, снимают напряжение, оказывают эмоциональное воздействие на детей. Нравятся моим ученикам интегрированные уроки (урок литературного чтения и музыки, математики и окружающего мира), в основе которых лежит близость содержания ведущих тем различных предметов и их логические взаимосвязи. Но из таких уроков невозможно построить весь процесс обучения, они хороши как разрядка, как праздник для учащихся. Большое значение придаю общению детей между собой на уроках во время работы парами, группами. Результатом этого является проявление себя как личности. Дети смело высказывают свои мысли, учатся культуре общения, умению уважать мнение своих одноклассников. На этапах закрепления провожу КСО (работа в паре сменного состава, в четверке).

У каждого ребёнка есть способности и таланты. Дети от природы любознательны и полны желания учиться, и, как известно, именно период жизни младших школьников отличается огромным стремлением к творчеству, познанию, активной деятельности. Чтобы учебная деятельность ребёнка приобрела прочную мотивационную основу, он должен открыть для себя, что цель учебной деятельности не просто в выполнении требований учителя, а в овладении знаниями, умениями и навыками, в развитии собственных способностей, возможностей. С большим интересом мои ученики участвуют в лицейском форуме «Шаг в будущее», представляя свои проекты: «История войны в судьбах моих родных», «Память, застывшая в камне», «Троицкий храм с. Новотроицкое – жемчужина Долгоруковского района», «Моя первая сигнализация», «Исследуем школу» и др. Участвуя в проектно-исследовательской работе, младшие школьники реализуют свои скрытые возможности, раскрывают себя как личность в новом качестве.

Я который год много провожу совместных праздников с родителями моих учеников, бабушками, дедушками, такие как: «Мама – ты ангел-хранитель мой»; «Но лучше всех, поверьте, бабушка моя»; «Мой папа – моя гордость», «Загляните в семейный альбом» и т.д., в рамках внеурочной деятельности веду театральный курс «Мир театра». Театральные праздники – особая форма работы, поскольку в них дети имеют возможности не только реализовать актерские способности, но и развить склонность к художественному чтению и литературному творчеству. Мы поставили спектакли по русским народным сказкам «Теремок», «Лиса, заяц и петух», «Волк и семеро козлят». Со спектаклями: «Однажды в цветнике», «Новые приключения Бременских музыкантов», «Аленький цветочек», «Розовая чайка» и др. выступали в реабилитационном центре «Доверие», детском саду «Солнышко». Самыми первыми зрителями являются наши родители. На этих спектаклях они видят своего ребёнка по-другому. Родители вдруг открывают, что ими можно гордиться, у них есть потенциал для развития.

У каждого внутри живет желание услышать в свой адрес хорошее и поверить в это. Есть в нашем классе такая традиция: подводить итоги месяца, награждать лучшую ученицу и ученика месяца. Не обязательно это награда за успехи в учении, она может быть за добрые поступки, за хорошо выполненную работу. Такие ученики имеют право зажечь свою звезду на площади Звезд (в классном уголке). За годы работы пришло понимание, что набором воспитательных мероприятий многого не добьешься, нужна воспитательная программа, обеспечивающая создание максимально благоприятных условий для развития личности ребёнка, учитывающая интересы, способности, потребности учащихся, их возможности и творческий потенциал. Я разработала свою авторскую программу, состоящую из 5 разделов:

1. Человек начинается с меня.
2. Православные традиции русского народа.
3. Как дорог дом родной, как дорога в нём мама.
4. Люблю всё живое.
5. Этикет и внешний вид человека.

Занятия проводятся один раз в месяц. Максимальное количество занятий в год – 9. В расписание они включаются в наиболее удобное для учащихся время. Программа строится с учётом сложности усвоения правил этики и возрастной готовности к усвоению. С содержанием программы дети знакомятся, играя в ролевые игры, выполняя жизненно важные действия.

Включение в учебный процесс всех учащихся с учетом их индивидуальных способностей, сотрудничество между мной, учащимися и родителями позволяет мне повысить школьную мотивацию у детей, стремление к успешной учебе. «Для того, чтобы ученик хорошо учился, нужно, чтобы он учился охотно. Для того, чтобы он учился охотно, нужно, чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно». Л.Н. Толстой

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Амонашвили Ш.А. Как живёте дети? / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1986.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 2012.
3. Стрезикозин В.П. Актуальные проблемы начального обучения / В.П. Стрезикозин. – М., Просвещение, 2016.

***И.Ф. Плетенева,***
доктор педагогических наук, профессор,
Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина,
Елец (Россия)

# ФОРМИРОВАНИЕ ИМПРОВИЗАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются основные аспекты формирования импровизационных умений у детей с органиченными возможностями здоровья, раскрывается их содержание, определяются основные функции.

***Ключевые слова:*** формирование, импровизационные умения, дети с ограниченными возможностями.

***I.F. Pleteneva,***
doctor of pedagogical sciences, Professor,
Eletskii State University. I.A. Bunin,
Elets (Russia)

# FORMATION of IMPROVISATION SKILLS AMONG CHILDREN WITH DISABILITIES IN HEALTH

***Abstract***. The article deals with the main aspects of formation of inmprovizacionnyh abilities in children with fewer opportunities in health, disclosed their contents, identify the main function. This article is intended for educators and students.

***Key words***: formation, imprvizacionnye skills, children with disabilities.

В современных условиях в значительной степени усложнены задачи, решамые системой образования. На первый план наряду с задачами формирования личности, способной адаптироваться к новым условиям в социальной среде, выдвигается задача формирования у подрастающего поколения способности к импровизации. Система образования, базирующаяся на принципе: каждый ребенок уникален в своей основе, призвана создавать условия для выявления и развития умений импровизации в образовательно-развивающей среде.

В настоящей работе данный феномен определен как «создание образа во время репродуктивного выполнения деятельности на основе индивидуального опыта». Особая предрасположенность к импровизированию проявляется у детей в связи с тем, что они мобильны, обладают необходимым для импровизации опытом, фантазией, развитым воображением, умениями и навыками. Следут отметить. что проблема формирования импровизационных умений у детей с ОВЗ требует специального изучения. Система образования призвана обеспечить ребенку данной группы как психологическое, так и социальное развитие, сформировать у него образцы позитивного поведения согласно нормам, принятым в обществе.

В исследовании проблемы формирования импровизационных умений у детей с ОВЗ мы исходили из общих положений о сущности понятия «импровизация» и путях ее формирования в детском возрасте, представленных в работах Н. Гоутерс, А. Маслоу, К. Роджерса; Д.Р. Лившица, С.М. Мальцева, В.И. Петрушина, Б.М. Рунина, М.А. Сапонова, В.Н. Харькиной и др. Проблемы формирования ребёнка не могут разрешиться без знания механизмов воздействия на воспитанника. Педагогические исследования последних лет (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.) показали, что одним из наиболее эффективных механизмов является создание воспитательной системы, что позволяет оптимизировать условия самореализации ребёнка в системе новых для него социальных отношений.

Цель данной статьи – обосновать содержание воспитательного процесса формирования у детей с ОВЗ импровизационных умений. В развитии импровизационных умений у детей с ОВЗ важно учитывать их психоэмоциональные особенности: у них значительно медленнее, чем у других категорий детей происходит усвоение материала; у них не столь значительный опыт, багаж знаний, умений, навыков в сфере импровизации; они более медлительны в закреплении импровизационной техники; у них медленнее проявляются признаки осознания замысла и цели деятельности.

У детей данной группы наблюдаются трудности при выполнении заданий, они не могут быстро организовать свои действия, т.е. последовательно переходить от действия к действию, осуществляя связь между ними. У детей этой группы зачастую отсутствуют активность, интерес и внимание к окружающему. Следствием чего является отсутствие таких необходимых условий для обучения, как положительное отношение к заданию, принятие задачи.

Вторая трудность, которую испытывают дети данной категории, – затруднение в побуждении их к общению с взрослыми (педагогом, воспитателем), формирование у них положительного эмоционального отношения к взрослым, стремления к контакту с ними. Важно, чтобы общение с взрослым приносило ребенку радость, было приятно ему, вызывало положительные эмоции, педагогу же следует даже самый незначительный успех отмечать похвалой, находить время для индивидуальной работы по установлению эмоционального контакта с ребенком. Каждое действие педагога в работе с детьми обозначенной группы требует учета их особенностей и заранее продуманного плана формирования того или иного качества.

Воспитательный процесс – организованное педагогом сложное психолого-педагогическое управление становлением личности воспитанника, появления у воспитанника новых качеств и совершенствования имеющихся.

Он выполняет ряд функций:

- интегрирующую (приводит к соединению несогласованных воспитательных воздействий);
- регулирующую (упорядочивает отдельные элементы системы взаимодействия педагога и воспитанника);
- развивающую (обеспечивает положительную динамику в знаниях и умениях воспитанника) [1].

Содержание педагогического проектирования может быть представлено следующим образом.

1. Проблематизация – выявление противоречия между умениями, которыми владеет ребенок, и новой для него деятельностью, требующей новых умений.
2. Социальный заказ – формулирование социальной установки на разработку конкретных мероприятий по реализации образовательных потребностей, разрешения противоречий.
3. Паспортизация – точные данные об исходном состоянии субъекта.
4. Целеполагание – определение предполагаемого результата деятельности субъекта.
5. Постановка задач – формулирование и постановка поэтапных задач.
6. Прогнозирование – предвидение тенденции и перспектив развития субъекта.
7. Моделирование – мысленное построение хода работы с субъектом, в котором отображается и воспроизводится состояние субъекта на определенном этапе работы.
8. Конструирование – формирование теоретического знания на основе реализации модели и соотнесение этого знания с ранее известными о субъекте.
9. Оценка результативности осуществленного воспитательного процесса, анализ отдельных ее элементов.

Проект воспитательного процесса формирования у детей с ОВЗ импровизационных умений включает цель, задачи, содержание (компоненты импровизационных умений), методы и педагогические условия [4].

Цель – формирование у детей с ОВЗ импровизационных умений.

Исходя из цели определяются конкретные задачи коррекционно-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста:

- психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенностей и возможностей ребёнка;
- организация сотрудничества с детьми по разработанному индивидуальному плану для каждого ребёнка;
- сохранение и укрепление физического и нервно-психического здоровья;

- поддержание положительной эмоциональной контактности, коммуникативности, активности детей;

- поддержание заинтересованности детей при выполнении предлагаемой деятельности.

Компоненты импровизационных умений: реакция на выполнение предлагаемой деятельности; стремление к осознанию поставленной задачи по созданию импровизационного образа; стремление осмыслить действие по созданию образа.

Методы работы: словесные (объяснение); наглядные ( показ, демонстрация действий); практические ( попытки самостоятельно производить действия).

Педагогические условия. Формирование данных умений – творческий процесс, эффективность его определяется реализацией совокупности условий: использованием системы методов обучения импровизации; предоставление ребенку свободы самовыражения; поддержание его комфортного эмоционального состояния; стимулирование ребёнка на выполнение разнообразных действий.

В основе технологического обеспечения построения воспитательной системы лежит технология составления программ воспитательной деятельности.

У детей с ОВЗ главными коррекционно-воспитательными задачами становятся формирование предметной деятельности, предпосылок к игре и целенаправленное обучение предметно-игровым действиям.

Очевидно, что на наглядном материале можно научить успешнее, чем на отвлеченном. Например, собирая многосоставную матрешку, подбирая последовательно ее части и вкладывая их одна в другую, дети руководствуются их величиной, что тоже требует умения последовательно переходить от действия к действию, устанавливая связь между ними. В этой деятельности ее результат виден и понятен ребенку (матрешка не может быть собрана, если части подобраны неправильно или вкладывались не в том порядке).

Таким образом, процесс формирования у детей с ОВЗ импровизационных умений должен основываться на следующих педагогиченских принципах.

1. Предлагаемые детям задания должны иметь непосредственную связь с имеющимися у ребёнка знаниями и умениями.

2. Каждое свое действие воспитатель должен заранее тщательно готовить. Предварительно ему необходимо самому проделать все действия, которым он будет обучать детей.

3. Успех работы с детьми обозначенной группы во многом определяется профессионализмом воспитателя, его мастерством, чутким отношением к детям: чтобы увиденное отразилось на воспитании детей, создало у них образ, обогатило мысль, детям следует помочь в этом. В основе построения воспитательного процесса формирования у детей с ОВЗ лежит технология проектирования педагогом каждого своего действия при общении с детьми. Содержание работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья должно быть построено так, чтобы обеспечивать на каждом занятии выполнение как общеобразовательных, так и специфических коррекционных задач импровизации у детей.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бедерханова В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учебное пособие / В.П. Бедерханова / Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования. – Краснодар: КИДППО, 2000. – 84 с.

2. Беспалов О.И. К вопросу об экспериментальном исследовании по развитию музыкально-импровизационных способностей подростков / О.И. Беспалов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Серия «Педагогика и психология». – Кострома, 2009. – Том 15. – №3. – С. 325-330.

3. Копысова Э.С. Моделирование и развитие воспитательных систем / Э.С. Копысова. – М.: Прометей, 1996. – 132 с.

4. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование / В.Е. Радионов. – СПб.: СПб ГТУ, 2016. – 140 с.

5. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.

6. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова. – М.: Педагогический поиск, 2011. – 384 с.

***Ю.И. Скородед***
студент 2 курса
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
Липецк (Россия)

# РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ТЕКСТИЛЬНЫЕ КУКЛЫ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СЕМЕЙНЫМ ЦЕННОСТЯМ

***Аннотация.*** В статье рассмотрена роль русской народной текстильной куклы в воспитании младшего школьника. Обоснована необходимость возрождения изготовления различных видов кукол, изучение истории их возникновения, технологии создания. Подчеркнута важность преемственности поколений в укреплении семейных традиций и ценностей.

***Ключевые слова:*** воспитание, семейные ценности, кукла, русская народная текстильная кукла.

***J. I. Skoroded***
second year student
P. Semenov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogical University
Lipetsk (Russia)

# RUSSIAN FOLK TEXTILE DOLLS AS A MEANS OF INTRODUCING YOUNGER STUDENTS TO FAMILY VALUES

***Abstract.*** The article deals with the role of Russian folk textile dolls in the education of younger students. The necessity of the revival of the manufacture of various kinds of dolls, a study of the history of their emergence, creating technologies issubstantiated. The importance of continuity of generations in strengthening family traditions and values is emphasized.

***Key words:*** education, family values, doll, Russian folk textile doll.

Как вы думаете, какую роль в воспитании младшего школьника играют куклы? Как они влияют на процесс воспитания младшего школьника?

Рассмотрим русские народные текстильные куклы как средство приобщения младших школьников к семейным ценностям.

Начать необходимо с выяснения значений слов “воспитание”, “семейные ценности”, “кукла”, “народная текстильная кукла”.

Семейные ценности – это совокупность определенных принципов, взглядов, представлений, традиций и обычаев, которые передаются от старшего поколения младшему и влияют на жизнедеятельность членов семьи.

Так, В. Даль в “Толковом словаре живого великорусского языка” дает следующее определение: кукла – сделанное из различных материалов подобие человека или животного [1].

Народная текстильная кукла – игрушка, состоящая из образа человека, имеющая характерные черты, свойственные какому-либо народу. Русская народная текстильная кукла сопутствовала людям в течение всей их жизни как во время значимых событий, так и в повседневности. Куклу всегда ценили, уважали, считали своим другом, с ней делились тайнами, к ней обращались в трудную минуту. Она помогала сохранить семейные ценности, традиции, обычаи. По способам использования существует обрядовая, обереговая и игровая куклы.

В практике начальной школы изучение истории изготовления и особенностей создания русской народной текстильной куклы осуществляется во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность включает в себя все виды деятельности школьников (за исключением учебной), в которых происходит решение задач их воспитания [7].

На данный момент процесс изготовления русской народной куклы вновь набирает популярность. Проходит множество мастер-классов, публикуются книги, распространяются электронные ресурсы. Такой интерес не вызывает удивления. Дети очень любят тряпичные игрушки, так как играть сделанными собственными руками изделиями из натуральных материалов намного приятнее и увлекательнее, они не вызывают отрицательных эмоций.

Отсутствие черт лица у куклы расширяет ее функциональность, помогает развивать воображение ребенка. Известный русский педагог К.Д. Ушинский отмечал, что дети любят игрушки, которые можно изменить. Так, при создании кукол возможна масса альтернатив при выборе материалов, узоров, способов изготовления, также игрушку можно преобразить и в

дальнейшем, во время самой игры. Именно поэтому текстильная игрушка может стать отличной альтернативой современной, например, пластмассовой. О.В. Коротких, соглашаясь с Константином Дмитриевичем, говорит о том, что игрушка оказывает огромное влияние на поведение детей. Педагог призывает ответственно подходить к выбору кукол, так как ребенок, играя, учится себя вести в различных ситуациях [4, с. 128]. Кроме того, игрушка позволяет приобщить младшего школьника к семейным ценностям.

В рамках внеурочной деятельности по данной теме происходит изучение видов кукол, истории их возникновения, технологии создания; изготовление игрушек; развитие мелкой моторики; ознакомление с народной культурой; приобщение к семейным ценностям. Занятия будут наиболее эффективными, если проводить их совместно с родителями учащихся. Такой подход позволит сильнее сблизить детей и взрослых, снизит эмоциональную напряженность учеников, окажет положительное влияние на эмоциональную обстановку в семье.

Как нам известно, раньше с помощью игрушек взрослые помогали детям осваивать человеческий опыт. Это происходило в процессе игры и общения. Кукла включала в себя определенные образы, которые несли информацию о семейных ценностях, о роли мужчины и женщины.

Итак, знакомство с русской народной текстильной куклой стоит начать с краткой истории ее происхождения и отличительных признаков. Обычно игрушки изготавливали женщины, т.к. именно они считались хранительницами семейных традиций и обычаев. С детства девочки наблюдали за увлекательным процессом превращения простых материалов в интересных кукол. Затем и сами пробовали повторить это.

Игрушки в большинстве случаев не требовали больших затрат сил и времени. Кукол делали во всех семьях, независимо от достатка. В работе использовали подручные материалы: лоскуты ткани, кусочки дерева, глину, траву. Для людей это было не просто развлечение, таким образом они старались запечатлеть то, что видели, изучали, читали. Получались интересные герои сказок, образы известных людей [4, с. 12].

Остановимся подробнее на обрядовых куклах. Они имеют следующие свойства:

- легки в изготовлении;
- имеют размер ладони, пальцев;
- безлики, в исключительных моментах лицо изображалось в виде вышитого нитками креста;
- изготавливались к определенным событиям;
- хранились как на протяжении всей жизни, так и временно.

З.И. Зимина приводит следующие классификации обрядовых кукол, представленные в таблице 1 и 2 [3, с. 26].

Таблица 1. Классификация обрядовых кукол

| **Семейные обряды** | **Куклы** |
|---|---|
| Родильный | Пеленашка, Куватка, закрутки |
| Свадебный | Свадебная кукла на каравай, двойная кукла, Зольная кукла, Закрутка, Утешительница, Свадебная Пеленашка |
| Погребальный | Закрутки и т.д. |

Таблица 2. Классификация обрядовых кукол.

| | |
|---|---|
| Продуцирующие | “Богатство”, ”Зольная”, ”Столбушка с детками”, ”Зерновушка”, ”Свадебная кукла” |
| Защитные | “Куватка”, ”Трясовицы”, |

| | |
|---|---|
| | ”Утешительница”, ”Кузьма и Демьян” |
| Очистительные | “Очистительная кукла”, ”Кукушка”, ”Купавка”, “Крестец” |
| Заместительные | |

Следующий вид кукол – обереговые. Люди верили, что изделия защищают семью от неприятностей, злых сил. Признаками обереговых кукол являются:

- отсутствие лица;
- отказ от использования иголки и ножниц;
- каждая кукла имеет свое назначение.

К данному виду кукол относятся: День и Ночь, Капустка, Перевертыш, Ангелочек.

Третий вид кукол – игровые. Они имеют следующие особенности:

- служат детской игрушкой;
- не имеют черт лица;
- тренируют мелкую моторику рук ребенка во время игры (пальчиковые куклы, игрушки на деревянной основе);
- процесс изготовления игровой куклы помогает детям узнать культурные особенности семьи и своего народа в целом;
- дети с помощью кукол получают необходимые для жизни знания, умения, навыки;
- предназначены как для девочек, так и мальчиков.

К ним относится “Зайчик на пальчик”, различные куклы на основе из дерева.

Стоит отметить, что обереговые и обрядовые куклы на сегодняшний день по назначению не используются. В большей степени они служат игрушкой для ребенка. Все вышеперечисленные куклы выполняют определенные функции. Выделим основные:

- ценностно-ориентационная (с помощью куклы происходит приобщение ребенка к семейным традициям, ценностям);
- коммуникативная (во время игры младший школьник учится общаться, используя при этом образ человека; продумывает различные ситуации и учится находить решения в конкретной ситуации);
- эстетическая (с помощью куклы ребенок учится воспринимать прекрасное, поэтому изделие должно быть внешне гармоничным);
- развивающая (развитие воображения, мелкой моторики рук).

Следующим этапом, конечно же, становится изготовление русской народной текстильной куклы. Младшим школьникам и их родителям предлагается совместно сделать игрушку. Параллельно с сообщением технологии изготовления педагогу стоит рассказывать, для чего были необходимы некоторые элементы куклы, как использовали игрушку.

До начала работы участникам занятия необходимо сообщить технику безопасности при работе с ножницами, нитками, иголками. Техника безопасности при работе с ножницами: хранить ножницы в определенном месте и положении, ножницы должны быть острыми, не отвлекать товарищей во время работы, передавать закрытые ножницы кольцами вперед. Техника безопасности при работе с иглами: хранить иголки в определённом месте, не оставлять их на рабочем месте, не брать иголки в рот, не вкалывать их в одежду, не оставлять иголку в изделии; использовать качественные иглы; сломанные иглы собрать и выбросить завернутыми в бумагу, помнить количество использованных иголок в начале работы, сравнить с количеством в конце; не подносить иглы близко к глазам. Техника безопасности при работе с тканью, нитками и фурнитурой: неиспользуемые материалы и мелкие детали хранить в специальных упаковках; не перекусывать нить зубами; длина нити должна быть не больше расстояния от пальцев до локтя.

Остановимся на кукле, которая носит название “Девка-Баба” или “Перевертыш”. Данная кукла была так названа из-за своего строения. Она состоит, как минимум, из двух голов, двух юбок и четырех рук. Для ее изготовления необходимы следующие материалы:

- карандаш длиной примерно 20 см и диаметром около 1 см;
- льняные нити;
- два квадрата ткани размером 22х22 см;
- два прямоугольных лоскута размером 40х12 см (расцветка разная);
- треугольник ткани для повойника;
- кружево, тесьма, ленты;
- атласная лента шириной 1 см;
- нитки подходящих цветов.

Перейдем к технологии изготовления:

1) На концы карандаша необходимо накрутить льняные нити, чтобы получился объем головы. Квадраты сворачиваем по диагонали, центр прикладываем к заготовкам и делаем голову.

2) Шею обматываем ниткой.

3) Из боковых частей ткани оформляем руки. Отступив от края примерно 5 мм, перевязываем нитью.

4) Под центральную часть ткани кладем наполнитель, получаем грудь. Под ней перевязываем нитью.

5) Повторяем предыдущие действия на обеих куклах.

6) Из льняных нитей делаем волосы, приклеивать и пришивать не нужно. Отрезаем до нужной длины, Заплетаем косу.

7) Из ленты делаем ободок девке.

8) Бабе мастерим повойник.

9) Каждый прямоугольный лоскут сшиваем по меньшим сторонам (12 см), получаем юбки. Их можно сшить по нижнему краю. По верхнему краю привязываем юбки под грудью.

10) Украсить игрушку по желанию можно фартуком, лентами, кружевом или тесьмой.

Для наглядности процесс изготовления кукол комментируется, демонстрируется педагогом или показывается с помощью различных средств (презентация, картинки, схема).

Младших школьников привлекает возможность сделать что-либо своими руками. Русская народная текстильная кукла побуждает их к труду и творчеству, что положительно сказывается на воспитании детей. В процессе изготовления игрушек учащиеся получают определенные знания, умения, навыки. Младшие школьники учатся работать с материалами, подбирать их, развивают свои творческие способности, расширяют кругозор об истории народной культуры, вырабатывают инициативность при работе.

После окончания работы необходимо провести беседу о занятии. Выяснить мнения родителей и детей по поводу куклы, что им понравилось, что они хотели бы изменить. Обсудить с младшими школьниками способы игры с ней.

Игровая деятельность с использованием куклы помогает познакомить ребенка с жизнью в коллективе, учит проявлять заботу по отношению к нуждающимся, помогать им, формирует чувство ответственности за свои поступки, развивает интерес к окружающему миру.

Проведенный мастер-класс привлечет внимание и родителей. Они задумаются о важности правильного выбора игрушек для детей, получат дополнительную мотивацию для поиска необходимой информации в различных источниках.

Исходя из вышесказанного, мы понимаем, что русская народная текстильная кукла живет вне времени. Она является частью нашей культуры, хранит в себе ценности отдельных семей и всего народа в целом. Нам необходимо возродить мастерство изготовления кукол. Это возможно при совместных усилиях поколений. Такая преемственность поможет младшим школьникам приобрести важные нравственные принципы. Кукла в данном случае является не только игрушкой, но и средством обучения и воспитания.

Таким образом, мы приходим к выводу, что русская народная текстильная кукла поможет в восстановлении различных семейных традиций, чем укрепит отношения в семье, приобщит младших школьников к семейным ценностям, культуре своей страны, станет отличным средством воспитания младших поколений, а это, в свою очередь, положительно с позиции сохранения народных традиций.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс] / В. Даль. – URL: http://slovardalja.net/word.php?wordid=14340.
2. Заскалина Т.А. Народная тряпичная кукла как средство нравственного воспитания и приобщения к семейным ценностям (на основе опыта работы) [Электронный ресурс] / Т.А. Заскалина // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2017 г.). – Казань: Молодой ученый, 2017. – С. 24-32. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/270/12836/.
3. Зимина З.И. Текстильные Обрядовые куклы / З.И. Зимина. – М.: Издательство «Ладога-100», 2007. – 64 с.
4. Игрушка – радость детей. Родителям и детям: сборник. – Москва: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1912. – 145 с.
5. Коротких О.В. Игрушка как образ традиционной культуры и средство духовно-нравственного воспитания ребенка [Электронный ресурс] / О.В. Коротких – С. 127-133. – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/igrushka-kak-obraz-traditsionnoy-kultury-i-sredstvo-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-rebenka
6. Коротких О.В. Проблема классификации народных игрушек в отечественной педагогике [Электронный ресурс] / О.В. Коротких. – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/problema-klassifikatsii-narodnyh-igrushek-v-otechestvennoy-pedagogike.
7. Пинигина З. Кукла перевертыш: Девка-баба. Мастер-класс [Электронный ресурс] / З. Пинигина. – URL: https://pinigina.livejournal.com/47737.html.
8. Скворцова С.В. Исследовательская работа "Тряпичная кукла как хранитель семейных традиций на Руси" [Электронный ресурс] / С.В. Скворцова. – URL: https://multiurok.ru/files/issliedovatiel-skaia-rabota-triapichnaia-kukla-kak.html.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том I [Электронный ресурс] / К.Д. Ушинский. – URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html.



***О.А. Федорова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
Саратов (Россия)


# РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСОВ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ


***Аннотация.*** В статье рассматриваются актуальные вопросы развития универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста при изучении курсов естественно-математической направленности. Рассматривается значение проектных задач в развитии универсальных учебных действий у младших школьников. Представлен опыт включения учащихся в решение проектных задач на базе образовательных учреждений Саратовского региона.



***Ключевые слова.*** Универсальные учебные действия, начальная школа, курсы естественно-математической направленности, младший школьник, урочная и внеурочная деятельность.



***O.A. Fedorova,***
Pedagogy, associate professor,
Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky,
Saratov (Russia)


# DEVELOPMENT OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS WHILE STUDYING NATURAL-MATHEMATICAL COURSES IN THE PRIMARY SCHOOL


**Abstract.** There are some topical issues of universal educational actions and their development at primary school age while studying natural - mathematical courses. Main project tasks are very important in the development of universal educational activities at primary school. Also there is an Experience of inclusion pupils in the solution of project tasks, which is introduced on base of Saratov educational institutions.



**Keywords.** Universal educational activities, a primary school, natural- mathematical orientated courses, a younger pupil, educational process in and out of lessons.


На сегодняшний день к организации и содержанию образования, обеспечивающих общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, предъявляются качественно новые требования. Развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД), имеющих приоритет над узкопредметными знаниями, умениями и навыками. В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемом ФГОС и сопровождающими его документами, ключевыми выделяются четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный;

4) коммуникативный [1], которые являются результатами образования. Отмеченные результаты достигаются в образовательном процессе в рамках урочной деятельности. По нашему мнению, широкий диапазон возможностей для формирования личностных результатов учащихся дает изучение курсов естественно-математической направленности. Так, например, курс «Окружающий мир» играет, наряду с другими предметами начальной школы, значительную роль в духовно-нравственном развитии и воспитании личности, формировании у детей младшего школьного возраста ценностного отношения к Родине, к объектам живой и неживой природы, формировании субъектной позиции к ним. Отметим, что при изучении курса «Окружающий мир» осуществляется поликультурное образование детей младшего школьного возраста [2], в рамках которого происходит **формирование у младших школьников умения** общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия иных культур, развитие толерантности, терпимости, чувства уважения к людям другой национальности, иной культуры и вероисповедания, имеющих свои традиции и быт.

Содержание курсов естественно-математической направленности обеспечивает развитие умений планировать свою деятельность и этапы предстоящей работы, определять последовательность учебных действий, осуществлять контроль и оценку их правильности, проводить поиск путей преодоления ошибок. Изучение курса «Окружающий мир» создает возможности для освоения доступных способов изучения природы и общества: развития у детей умения проводить наблюдения и опыты, запись, измерение, осуществление экспериментальной деятельности, соблюдение правил поведения в природе и социуме, освоение технологий взаимодействия с природными объектами. Младшие школьники по предложенному педагогом или учебником плану могут представить характеристику природной зоны, объекта живой природы, рассказ об историческом событии или культурном наследии и др. Необходимо отметить, что в настоящее время в соответствии с требованием Стандарта необходимо формировать у школьников умения планировать учебные действия в соответствии с поставленной задачей. Решение примеров и задач в начальной школе способствует овладению алгоритмов выполнения арифметических действий. Например, анализ задачи, алгоритм деления столбиком, алгоритм деления столбиком при решении задач и уравнений и др.

Формирование познавательных универсальных учебных действий, включающих в себя общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем, знаково-символические универсальные учебные действия осуществляется и при изучении дисциплин естественно-математической направленности. Отметим, что знаково-символическое моделирование является обязательным элементом практически каждого урока, будь то математика [3] или урок «Окружающий мир». Например, к знаково-символическим учебным действиям [4] относят такие умения, как кодирование или замещение и декодирование или считывание информации, умение использовать наглядные модели, строить модели, чертежи, схемы, рисунки, графики и другое. Уже с первого класса идет целенаправленная работа, направленная на развитие у младших школьников знаково-символических умений: вводится символика для обозначения форм работы (выполни индивидуально, в парах, коллективно), формулировки заданий (проведи линию, впиши цифры, обведи, раскрась, соедини стрелками и др.). Изображаются рисунки для выделения объектов и отношений между ними, иллюстрации понятий обозначения объектов. Используется социально принятая символика (стрелки, схемы, графы, таблицы, диаграммы). В ходе работы с таблицами, схемами и диаграммами у младших школьников формируются умения, связанные с представлением, анализом и интерпретацией данных. Существенным показателем развития знаково-символических универсальных учебных действий становится овладение ребенком действием моделирования [5]. Использование моделирования в образовательном процессе позволяет перейти от наглядно-образного мышления к абстрактному. Различные формы проведения современных уроков создают благоприятные условия для организации моделирования. Необходимость использования метода моделирования на уроках естественно-математической

направленности объясняется тем, что многие объекты или действия этих объектов исследовать непосредственным образом не предоставляется возможным или затруднительно. В рамках изучения курса «Окружающий мир» педагогами используются модели разных типов (модели, имитирующие внешний вид отдельных форм рельефа или ландшафта; диорамы, рельефные карты, модели-разрезы, динамические модели). Моделирование позволяет детям младшего школьного возраста создавать образы и анализировать свойства объектов или явлений окружающего мира. Учащиеся при изучении курса «Окружающий мир» составляют схемы-модели, например: «Группы животных», «Животные по типу питания», «Модель солнечной системы». При изучении математики младшие школьники строят и используют схемы и таблицы при решении задач, преобразуют одну форму математической записи в другую, читают круговые диаграммы и схемы. Для формирования у учащихся действия моделирования педагоги предлагают детям разнообразные задания, такие как: прочитать схему и соотнести ее с текстом задачи, дополнить схему по задаче, составить задачу по схеме или рисунку, составить обратные задачи, составить буквенные выражения по словесной модели задачи, сделать умозаключение.

Развитие логических универсальных учебных действий у младших школьников при изучении дисциплин «Окружающий мир» и «Математика» происходит за счет развития логического мышления, в процессе формирования у детей навыков устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире, проводить сравнение и классификации, решать нестандартные задачи, осуществлять поиск рациональных путей решения задач.

Отметим, что использование педагогами в образовательном процессе в начальной школе активных методов познания (наблюдения, экскурсии, исследовательская деятельность, включение в проектную деятельность и др.) расширяют кругозор детей, что позволяет формировать у младших школьников естественнонаучную картину окружающего мира.

Освоение содержания курсов естественно-математической направленности создает условие для совершенствования коммуникативной деятельности учащихся. Овладение языком, усвоение алгоритмов выполнения действий, умения строить планы решения различных задач и прогнозировать результаты действий и поступков в социоприродной среде являются базой для формирования у младших школьников умений рассуждать, высказывать свою точку зрения, соблюдая правила речевого этикета; аргументированно подтверждать или опровергать истинность высказанного предположения. Использование педагогом в образовательном процессе разных форм организации обучения (парные, групповые) предоставляет значительные возможности для освоения норм конструктивного коллективного сотрудничества. Участие младших школьников в совместной деятельности способствует развитию умений распределять роли и обязанности, договариваться, сотрудничать в совместном решении проблемы (задачи) и согласовывать свои действия с действиями одноклассников, приходить к общему мнению.

Отметим, что формирование универсальных учебных действий может осуществляться не только в рамках урочной, но и внеурочной деятельности при включении младших школьников в решение проектных задач. Преподавателями ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского» разработаны проекты: «Растем вместе», «Мой зеленый друг», «В царстве симметрии» и др. [6; 7; 8], которые успешно реализуются на базе образовательных учреждений Саратовского региона. Так, включение младших школьников в решение проектной задачи «Растем вместе» [6] обеспечивает проявление эмоций и чувств ребёнка, способствует активному приобретению младшими школьниками основополагающих естественнонаучных понятий («природа», «живая природа», «неживая природа», «изделия и постройки», «явления природы»), знакомит с многообразием представителей царств живой и неживой природы. Раскрывает перед младшими школьниками ценность растений (растения – это источник жизни, здоровья, труда, красоты, знаний, научных открытий заботы и др.) и способствует осознанию детьми экологических знаний о ценностях растений для природы и человека. В ходе организации проектной деятельности младшие школьники выявляют самые необычные случаи из жизни растений, учатся проявлять личный интерес и отношение к

созданиям природы, беречь и охранять их. Это активизирует творческую деятельность школьников: воплощение природного объекта в рисунке, в аппликации, в пластической миниатюре. В ходе реализации проектной задачи «Мой зеленый друг» [6] учащиеся моделируют размещение комнатных растений с учетом их жизненных потребностей в классной комнате. Проделанная работа позволяет младшим школьникам разработать и обосновать рекомендации по оформлению классной комнаты с учетом требований к содержанию комнатных растений. Это количество растений в коллекции; потребности каждого вида растений в освещенности, влажности, температуре и др.; неприхотливость растений; их декоративность; гипоаллергенность; неядовитость; учет полезных свойств комнатных растений; наличие растений, необходимых для организации исследовательской работы; правила гармоничного сочетания растений с обстановкой классной комнаты, с ее архитектурой, размещением мебели и т.п. Итогом реализации отмеченной проектной задачи становится создание на базе образовательной организации музея комнатных растений, где дети регулярно наблюдают и ухаживают за растениями, составляют правила ухода за ними.
Включение младших школьников в решение проектной задачи «В царстве симметрии» [7, 8], обеспечивает обогащение когнитивной сферы ребёнка и развитие его познавательного интереса, способствует систематизизации изученного материала и организации исследовательской деятельности учащихся. Выполнение младшими школьниками заданий проектной задачи создает условия для развития у детей пространственных представлений, пространственного воображения и формирования графических навыков при изображении симметричных объектов или предметов окружающего мира.

В рамках отмеченных проектных задач ребенок развивается как субъект учения, познания, общения и деятельности. Именно субъектность аккумулирует в себе способности к целеполаганию и анализу информации, умения принимать решения в ситуации выбора, осуществлять преобразующую деятельность и оценивать свои действия и поступки в социоприродной среде.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов. – М., 2008.
2. Федорова О.А. Поликультурное образование детей младшего школьного возраста / О.А. Федорова // Этнокультурное образование в современном мире: сб. науч. статей по материалам Всероссийской очно-заочной научно-методической конференции «Этнокультурное образование в современном мире» (г. Саратов, 18-20 апреля 2017) / Науч. ред. Е.А. Александрова; ред.-сост. И.В. Кошкина. – М.: Издательство «Перо», 2017. – С. 764-767.
3. Федорова О.А. Учебник «Математика» как средство формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников / О.А. Федорова // Актуальные вопросы начального естественно-математического образования: сб. науч. тр. – Саратов: Издательский Центр «Наука», 2018. – Выпуск 11. – С. 70-77.
4. Федорова О.А. Развитие знаково-символических учебных действий у учащихся в начальной школе / О.А. Федорова // Совершенствование экологообразовательной деятельности в Саратовской области: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: ИЦ «Наука», 2017. – Вып. 15. – С. 174-177.
5. Федорова О.А. Моделирование как универсальное учебное действие / О.А. Федорова // Гносеологические основы образования: международный сборник научных трудов, посвященный 90-летию со дня рождения профессора С.П. Баранова. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2017. – С. 305-308.
6. Федорова О.А. Формирование ценностного отношения к природе у младших школьников на основе проектной деятельности: дис. … канд. пед. наук / О.А. Федорова. – Саратов, 2014. – 219 с.
7. Федорова О.А. В царстве симметрии: учебное пособие для детей младшего школьного возраста / О.А. Федорова. – Саратов: Издательский Центр «Наука», 2017. – 40 с.
8. Федорова О.А. Развитие представлений о симметрии у детей младшего школьного возраста: из опыта работы / О.А. Федорова, Н.В. Коновалова // Совершенствование экологообразовательной деятельности в Саратовской области: межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: ИЦ «Наука», 2018. – Вып. 16. – С. 96-102.

***Е.В. Филиппова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

# ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.*** Статья посвящена проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка. Автором определены основные виды познавательных учебных действий. Особое внимание уделено группе логических учебных действий (анализ, синтез, сравнение, классификация, установление аналогии и причинно-следственных связей). В статье делается акцент на необходимость осуществлять деятельность в направлении развития у школьников самостоятельности логических высказываний. Автором отмечается, что эффективным средством, способствующим развитию самостоятельности мысли, является технология проблемного обучения. В статье описаны фрагменты уроков русского языка на орфографические темы с использованием указанной технологии. Приведены примеры проблемных ситуаций и заданий, а также названы виды логических учебных действий, которые формируются у младших школьников в процессе поиска путей их решения.

***Ключевые слова:*** познавательные УУД, урок русского языка, младший школьник, проблемное обучение, проблемная ситуация.

***E.V. Filippova,***
candidate of pedagogical sciences, docent,
Lipetsk state pedagogical
P. Semenov-Tyan-Shansky university,
Lipetsk (Russia)

# FORMATION INFORMATIVE UUD AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS AT RUSSIAN LESSONS

***Abstract.*** Article is devoted to a problem of formation of informative universal educational actions at younger school students at Russian lessons. The author has defined main types of informative educational actions. Special attention is paid to group of logical educational actions (the analysis, synthesis, comparison, classification, establishment of analogy and relationships of cause and effect). In article the emphasis on need to carry out activity in the direction of development in school students of independence of logical statements is placed. The author notes that the effective remedy contributing to the development of independence of a thought is the technology of problem training. In article fragments of lessons of Russian on spelling subjects with use of the specified technology are described. Examples of problem situations and tasks are given and also types of logical educational actions which are formed at younger school students in the course of search of ways of their decision are called.

***Keywords:*** informative UUD, Russian lesson, younger school student, problem training, problem situation.

Стандартизация образования в России повлекла за собой изменения как в содержании образования в целом, так и в начальном образовании в частности. Современный ученик начальной школы должен владеть основами умения учиться, получать в школе знания, которые имеют тесную связь с непосредственной практикой и реальными жизненными ситуациями, его учебная деятельность должна быть целенаправленной и осуществляться систематически, что необходимо для развития у него теоретического сознания и мышления.

Основная цель обучения сегодня заключается в формировании у учащихся универсальных учебных действий. Концепция развития УУД разработана группой ученых-психологов под руководством А.Г. Асмолова на основе теоретических положений Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, и др. Виды УУД представлены четырьмя блоками: личностными, регулятивными, познавательными и коммуникативными. Рассмотрим более подробно группу познавательных УУД.

К познавательным универсальным действиям относят: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы. Данные учебные действия способствуют формированию у учащихся начальных классов следующих способностей [1, с. 112-113]:

• осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы, энциклопедий, справочников (включая электронные, цифровые) в открытом информационном пространстве, в том числе контролируемом пространстве Интернета;

• осуществлять запись (фиксацию) выборочной информации об окружающем мире и

себе самом, в том числе с помощью инструментов информационных коммуникационных технологий (ИКТ);

• использовать знаково-символические средства, в том числе модели (включая виртуальные) и схемы (включая концептуальные), для решения задач;

• строить сообщения в устной и письменной форме;

• ориентироваться на разнообразие способов решения задач;

• познавать основы смыслового восприятия художественных и познавательных текстов, выделять существенную информацию из сообщений разных видов (в первую очередь текстовых);

• анализировать объекты с выделением существенных и несущественных признаков;

• осуществлять синтез;

• проводить сравнение и классификацию по заданным критериям;

• устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений;

• строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях;

• обобщать, т. е. осуществлять генерализацию и выведение общности для целого ряда или класса единичных объектов на основе выделения сущностной связи;

• осуществлять подведение под понятие на основе распознавания объектов, выделения существенных признаков и их синтеза;

• устанавливать аналогии;

• владеть рядом общих приемов решения задач.

Работа по формированию познавательных УУД у школьников на уроках русского языка прежде всего связана с развитием мышления. Умения анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, устанавливать аналогии и причинно-следственные связи помогают учащемуся усвоить множество языковых понятий, отражающих фонетические, морфологические, синтаксические, орфографические и другие явления. Причем, по мнению С.П. Баранова, необходимо осуществлять деятельность в направлении развития у младших школьников самостоятельной логики мысли, которая строится на имеющемся у них чувственном опыте [2]. «Сложность развития самостоятельности мысли, по словам автора, заключается в том, что ученик осваивает учебный материал, зафиксированный в готовых, логически обработанных моделях: правилах, описаниях, учебных текстах, заданиях. Запоминая правила и тексты учебника, объяснения учителя, повторяя готовые формулировки, он не разделяет информацию по степени самостоятельности мысли» [2, с. 155].

На наш взгляд, одним из средств, способствующих формированию у младших школьников познавательных учебных действий на уроках русского языка, является технология проблемного обучения. С.Ф. Жуйков считает, что в учебный материал наряду с обычными заданиями необходимо включать соответствующие возможностям школьников проблемные задания, которые стимулируют их мыслительную деятельность на уровне отчетливого «сознавания» существенных признаков изучаемого объекта и действий; при таких заданиях, конечно, должны быть определенные пояснения или подсказки. Проблемные задания могут обеспечить переход от анализа языкового материала на дограмматическом уровне (неотчетливого «сознавания», неполной абстракции, допонятийных обобщений) на уровень грамматического анализа (отчетливого «сознавания» структурных элементов языка, грамматической абстракции, теоретических обобщений), что принципиально важно [3, с. 39-40].

Приведем фрагменты уроков русского языка с использованием технологии проблемного обучения, направленные на формирование познавательных УУД у младших школьников.

Подвести учащихся к определению темы урока «Правописание безударных окончаний имен существительных в родительном падеже» можно с помощью следующей проблемной ситуации. На доске записаны слова: *без обложки, из-за печали, до рощи, от деревни, около огня, для варенья, для тетради.*

- Распределите слова в 3 столбика. По какому признаку это можно сделать? (По

склонениям).

- Что общего в этих словах? *(Это существительные в форме родительного падежа).*

- Что помогло вам определить падеж? *(Вопрос и предлоги).*

- Сравните образованные группы слов. Что вы можете сказать о существительных 1 и 3 столбиков? *(У этих существительных окончания одинаковые –* ***-и).***

- А встречаются ли у существительных 1 склонения в родительном падеже другие окончания, кроме ***-и***?

- Поставьте ударение в словах. Как вы думаете, для чего мы это сделали? (*Для того чтобы определить характер окончаний).*

- Над какой темой урока мы сегодня будем работать?

На данном этапе урока у учащихся будут формироваться умения анализировать, классифицировать, сравнивать и обобщать.

В рамках данной темы на уроке закрепления можно предложить другое задание, способствующее формированию познавательных УУД (анализ, сравнение, синтез).

- Какие предлоги нужно употребить в следующих словосочетаниях? Напишите их в клеточках.

| | | |
|---|---|---|
| *слезть* | ☐ | *крыши* |
| *полезный* | ☐☐☐ | *здоровья* |
| *автобус* | ☐☐☐ | *кондуктора* |
| *отрывок* | ☐☐ | *рассказа* |
| *смеяться* | ☐☐☐ | *клоуном* |

- Какое слово спряталось в средних клеточках? *(Слеза).*

- Какой предлог здесь лишний? Почему? *(Предлог «над» указывает на творительный падеж).*

- Что вам помогло определить падеж существительных? *(Вопрос и предлог).*

- Какие еще предлоги употребляются с существительными в родительном падеже?

- Какие окончания пишутся у существительных в родительном падеже в 1 и 3 склонениях?

- Каким способом можно проверить написание безударных падежных окончаний? *(Подобрать слово-помощник с ударным окончанием такого же склонения и падежа).*

Для повышения познавательной активности учащихся на уроке по теме «Правописание безударных окончаний имен существительных в родительном, дательном и предложном падежах» учитель может создать проблемную ситуацию на основе противопоставления языковых понятий, в нашем случае – правил правописания.

Младшим школьникам для анализа предлагаются слова, записанные в два столбика.

| | |
|---|---|
| *река* | *к избушке* |
| *сосна* | *из черники* |
| *денёк* | *о погоде* |

- Что общего в этих словах? Анализируя слова и выявляя сходные признаки, учащиеся определяют, что это имена существительные.

- Почему они записаны в разных столбиках? *(Существительные с предлогом и без него).*

- По какому еще признаку существительные объединены в группы? *(1 столбик – правописание безударных гласных в корне, 2 столбик – в окончаниях).*

Данный вопрос может вызвать у учащихся затруднения, поэтому для определения признака учитель может предложить следующее задание.

- Обозначьте ударение в словах. Постарайтесь определить признак деления слов на группы.

- От чего зависит выбор гласного в корнях и в окончаниях?

- Определите склонение и падеж имен существительных, стоящих во втором столбике.

Предложенные задания направлены на формирование у учеников умений

анализировать, сравнивать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи.

Очень часто в практической деятельности учащимся приходится склонять свои имена, в связи с этим при изучении правил правописания безударных гласных в окончаниях имен существительных на уроке можно создать проблемную ситуацию путем предъявления невыполнимых заданий, но сходных с предыдущими.

- Внимательно прочитайте слова: *К Марин…, к Маш…, к Ирин…* .

- Вставьте пропущенные буквы. Докажите правильность своего выбора.

- Что нужно знать, чтобы правильно написать безударные окончания существительных?

Далее учитель предлагает другие слова: *К Юли…, к Мари…, к Валери…* .

- Вставьте пропущенные буквы.

Учащиеся выполняют данное задание по аналогии с предыдущим (*К Юлие, к Марие, к Валерие).*

Затем учитель аргументированно доказывает, что задание они выполнили неверно.

- Слова, оканчивающиеся на *-ия*, являются исключениями, и поэтому в окончании пишется *-и*.

- Почему вы допустили ошибки? (Не знали исключения).

Представленная проблемная ситуация способствует формированию у младших школьников таких логических УУД, как анализ, сравнение, установление аналогии и причинно-следственных связей.

Таким образом, технология проблемного обучения является одним из эффективных средств, способствующих формированию у младших школьников познавательных УУД. Выполнение логических учебных действий в процессе поиска решений проблемных ситуаций помогает школьникам осознать сущность сложных языковых явлений.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Методика обучения и воспитания младших школьников: учебник для студ. высш. учеб. заведений (бакалавриат) / С.П. Баранов, Л.И. Бурова, А.Ж. Овчинникова; под ред. С.П. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 464 с.
2. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению / С.П. Баранов. – София, Prepress, 2012. – 168 с.
3. Жуйков С.Ф. Психологические предпосылки совершенствования учебников по русскому языку для начальных классов / С.Ф. Жуйков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 33-41.

***Е.Л. Юсупова,***
соискатель,
Липецкий государственный педагогический университет,
имени П.П. Семенова Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С РОК-МУЗЫКОЙ

***Аннотация***. В статье определяется значение рока в эстетическом и мировоззренческом становлении личности, выявляются основные факторы, рассматривается идея систематизации чувственных образов в процессе изучения эстрадного музыкального искусства, описывается реализация данной идеи в авторской программе, определяются методы изучения рок-музыки, её особенностей в работе с подростками.

***Ключевые слова***: рок-музыка, образовательный процесс подростков, систематизация чувственных образов.

***E.l. Yusupova,***
applicant,
Lipetsk State Pedagogical University,
the name of P.P. Semionov Tian-shansky,
Lipetsk (Russia)

## SYSTEMATIZATION Of SENSUAL IMAGES OF TEENS IN THE PROCESS OF EXPLORING- ROCK MUSIC

***Abstract.*** The article defines the meaning of rock aesthetic and ideological formation of personality, identifies the main factors considered the idea of systematizing the sensual images in the process of exploring a variety of musical

art, describes the the implementation of this idea in the author's program, defines the methods of studying rock music, it features work with adolescents. This article is intended for teachers and educators.
***Keywords***: rock music, educational process teenagers, systematization of sensual images.

В новых социально-экономических условиях в России продолжается активный процесс создания моделей музыкального образования, которые, аккумулировав предыдущие достижения в этой области педагогики, были бы способны эффективно решать задачи сохранения духовно-нравственной компоненты в воспитании подрастающего поколения. Всё это обусловливает поиск активных методов на уроках музыки и во внеклассной деятельности, связанных с изучением эстрадной музыки, в частности, рок-музыки. Интерес к ней связан с тем, что он олицетворяет одну из форм протеста против существующих норм поведения, отношений в обществе. Он близок подросткам и наиболее верно отражает их жизнь и образ мыслей, манеру общения и поведения.

Однако в программах уделяется больше внимания классическим и народным жанрам и крайне мало времени – знакомству с лучшими образцами современной эстрадной музыки, вызывающей яркие эмоции, сильные впечатления и глубокие мысли. Она близка и понятна учащимся. Примерами такой музыки являются рок-оперы А. Рыбникова. Для того чтобы эстетическое воспитание подростка соответствовало общественным нормам нравственности, необходимо учитывать формы музыкальных произведений рок-музыки.

В современной эстрадной музыке много жанров, отвечающих лучшим образцам современного искусства. Однако в музыкальном образовании подростков наблюдается кризис, который связан со следующими ***факторами***:

- во-первых, наблюдается слабая подготовка учителей музыки, знающих специфику рок-музыки, которые на профессиональном уровне пропагандировали бы лучшие произведения этого жанра:

- во вторых, сказывается негативное влияние средств массовой информации, где звучит популярная музыка разного уровня;

- в третьих, наблюдается несоответствие музыкальных потребностей учащихся школьной программе по музыке.

Наиболее интересной, позволяющей познакомиться с джазом и рок-музыкой в школе, является программа «Музыка» для 1-8 классов под руководством Д.Б. Кабалевского [2]. Она формирует слушательскую культуру у подростков в процессе восприятия лучших образцов эстрадного искусства в России и за рубежом. Однако этот процесс в школе осуществляется стихийно и требует поиска содержания, удовлетворяющего потребностями учащихся в изучении эстрадной музыки, которая нравится и доставляет удовольствие. Подростки знакомятся с рок-музыкой на эстраде и концертах. Она популярна и вызывают живой интерес, влияя на мировоззренческие установки личности и часто формируя низкий, эстетический вкус. В этой ситуации необходимо установить баланс не только в количестве предлагаемой учащимся классической и современной музыки, но и в определении качественных критериев данного жанра, с помощью которых выявляются лучшие образцы эстрадного музыкального искусства и отбирается материал для учебного процесса. Это большая и важная задача современной музыкальной педагогики. Её решение, во-первых, нуждается в пересмотре программы Д.Б. Кабалевского;

во-вторых, следует определить по классам и четвертям прохождение джаза, рока и эстрадной музыки, соблюдая принцип, – от простого к сложному;

в-третьих, подобрать музыкальные произведения в соответствии с возрастом и психологией восприятия школьников.

С целью эстетического воспитания подростков средствами рок-музыки мы разработали программу, в которой осуществлялась интеграция изучения данного жанра на уроках музыки в различных формах внеклассной работы и общешкольных мероприятиях, посвящённых углублению музыкальных знаний. Такое построение программы направлено на целостную систему обучения и воспитания, повышающую эффективность музыкального образования школьников. В программе акцент делается на систематизацию чувственного опыта учащихся,

которая, по мнению С.П. Баранова, обеспечивает более глубокое усвоение действительности [1]. Чувственный образ подростка, считает А.Ж. Овчинникова, – это «богатейшая гамма человеческих отношений, которая находит свое проявление в реальных и фантастических образах, где главным оказывается то, что хотел сказать субъект в своем творчестве, и что воплотилось в художественном образе» [3, с. 69].

Основная идея этого положения заключается в организации системного, целенаправленного восприятия и осмысления эстрадной музыки, в формировании ценностно-смыслового отношения к ней. Она связана с формированием системы знаний о жанровом и стилистическом многообразии, значении ритма и саунда в джазовой и рок-музыке, сценическом поведении. На уроках музыки и во внеклассной деятельности используются методы сравнительного и сопоставительного анализа, исторического обобщения становления эстрадного жанра в России и за рубежом, диалога в процессе изучения жанров и стилистических направлений. Общение учащихся с эстрадным музыкальным искусством осуществляется на «круглых столах», в самостоятельной работе над произведением, в проектной деятельности. На занятиях ставятся и осмысливаются вопросы влияния общественно-политических явлений на ход развития эстрадной музыки.

Таким образом, в процессе систематизации чувственных образов у подростков формируются эстетический вкус и мировоззренческие позиции.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М.: Посвещение, 1981.–168 с.
2. Кабалевский Д.Б. Программа «Музыка» 1-8 классы / Д.Б. Кабалевский. – М., 2006.– 225 с.
3. Овчинникова А.Ж. Ноосферные аспекты эстетического саморазвития личности на основе взаимодействия чувственного и рационального / А.Ж. Овчинникова, Т.А. Молодиченко, Е.Е. Морозова //Ноосферный модус современных педагогических технологий саморазвития субъектов образования: коллективная монография. – Саратов, 2017.– С.169.

***Е.Л. Юсупова,***
соискатель,
Липецкий государственный педагогический университет
имени ПП Семенова Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

## ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ РОК-МУЗЫКИ НА ПОДРОСТКОВ

***Аннотация***. В статье раскрываются гносеологические основы изучения влияния рок-музыки на подростков, раскрываются положительные и негативные стороны воздействия рока на молодежь; описываются выразительные особенности рока, оказывающие психическое воздействие на личность.

***Ключевые слова***: рок-музыка подростки, факторы воздействия: социальная среда, средства выразительности.

***E.l. Yusupova***,
applicant,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenova Tyan-shansky,
Lipetsk (Russia)

## GNOSEOLOGICAL BASIS OF STUDYING THE INFLUENCE OF ROCK MUSIC TO ADOLESCENTS.

***Abstract.*** The article reveals the epistemological basis of studying the influence of rock music on teenagers, revealed positive and negative side effects of rock on youth; Describes the expressive features of rock having a mental effect on personality. This article is intended for teachers and educators.

***Keywords***: rock music teens, factors of influence: social Wednesday, means of expressiveness.

Проблема изучения рок-музыки с гносеологических позиций занимает значительное место в музыкальной жизни молодежи. Анализ исследований показал, что различными стилями рок-музыки интересуется значительная часть молодёжи – 56,3% (результаты исследования по городам России). Это течение является социальной реальностью нашего времени. «Стихийное увлечение молодёжи роком, при определённом неприятии классической музыки, должно внести коррективы в процесс музыкального образования. Эта музыка собирает столько людей, сколько не может собрать ни джаз, ни шансон, ни танцевальный оркестр», – отмечает композитор Андрей Петров [4, с. 69]. Чтобы достойно воспитывать подрастающее поколение, необходимо исходить из реалий сегодняшнего дня. А они таковы, что вряд ли возможно просто отмахнуться от этой проблемы. Данное направление в музыке нужно не запрещать, а изучать, использовать тягу молодежи к рок-музыке для воспитания музыкального вкуса школьников, нацеливать их на лучшие образцы рок-музыки. Но для этого необходимо ввести рок-музыку в школьные программы.

Сложность заключается в разноуровневом подходе к проблеме воспитания эстетического вкуса школьника, что предполагает оценочное восприятие музыкального произведения. Мы оставим в стороне проблему подготовки соответствующих кадров. Но кроме положительного влияния, рок оказывает разрушающее воздействие на личность.

***Цель*** нашей статьи – определить и осветить негативные и позитивные явления в развитии старших подростков. Выявить обусловленность этих явлений социальными, технологическими, музыкальными факторами в США и Англии. Появление рок-музыки в этих странах вполне закономерно, так как обусловлено шоу-бизнесом, способствующим появлению поп-звёзд, сетью телекоммуникаций, менеджментом. США является родиной джаза.

Западные рок-музыканты известных рок-групп затрагивали тему наркотиков, их влияния на психику человека, отношения к себе и обществу. Общеизвестно, что «Битлз» с момента своего становления употребляли наркотические препараты, а в известной композиции «Земляничные поля» музыканты отразили «состояние наркотического опьянения [2, с. 178]. Впоследствии «Битлз» отказались от этой темы, но тенденция отражения наркотического состояния в творчестве вскоре нашла отражение в программных заявлениях различных рок-групп и рок-музыкантов, призывавших человека разрушать моральные ценности, нравственные идеалы. Так, французская группа «Мажен» призывает привести всех людей в одинаковое наркотическое состояние.

Агрессивность и одурманивание подобного рода музыкой ведёт молодежь к полному подчинению их власти и безрассудности дальнейших действий. Такая позиция ведёт к растерянности, непониманию дальнейших перспектив, анархии, отрицанию общественных устоев.

Развитию рока на Западе и в США способствовало не только единство языка, общие традиции музыкальных культур англоязычного населения, но и жанровые и фольклорные истоки Великобритании, Франции, Германии и других стран Европы.

Почему же западная рок-культура развивалась на основе наркотиков?

Тимоти Лири доказал влияние ЛСД на сознание. Он считал, что применение этого препарата сделает общество более гуманным и свободным. Это положило начало развитию наркотической культуры, которая привела к большим изменениям во взглядах и миропонимании в среде молодежи и рок-музыкантов. Рок-музыка, отмечал П. Верле в 70-х годах, является «одним из важнейших психологических каналов, посредством которых совершается приобщение молодежи к наркомании» [4, с. 363].

На битников огромное воздействие оказало молодежное движение «разбитое поколение», возникшее после Второй мировой войны. Для музыки этого направления характерна бессюжетность и свободная композиция. В ряде произведений рассматривается кризис буржуазного общества, отвергнувшего общечеловеческие ценности (поэма «Вопль» А. Гинзберга). В произведении Берроуза «Обед нагишом» (1959 г.) описывается больное общество, жизнь наркоманов, преступников и сексуальных извращенцев. Кен Кизи также призывал принимать наркотики в своём романе «Полет над гнездом кукушки» (1962 г.) [9, с. 53].

В середине 60-х годов возникло молодёжное движение хиппи, представители которого отрицали ценности семьи, цивилизации, работы. Они протестовали против войны и насилия, используя для обретения духовной свободы ЛСД. Это отразилось на мировоззрении звёзд рок-групп: Дорза «Роллинг Стоунз», Брайан Джона, Кейта Ричардса, которые были наркоманами.

Основными атрибутами этого движения стали наркотики и рок-музыка. Благодаря хиппи психоделический рок был широко представлен на двух крупных фестивалях в Монтерее в 1967 году и Вудстоке в 1969 году. Затем рок-музыка появилась в Европе (Англия, Франция, Голландия, Бельгия, Германия).

Другая причина развития рок-музыки – это социально-политические факторы: война во Вьетнаме, борьба темнокожего населения против апартеида, противостояние США и СССР, гонка вооружений, конфликты на Ближнем Востоке и другие.

Если молодёжь 60-х годов уходила от реальной жизни в иллюзорные коммуны хиппи, в восточную религию, философию и мистицизм, подогретый наркотическими грёзами, то поколение 70-х отвергло рок – «музыку родителей». Они создали свою философию, во главу угла которой ставилась самостоятельность личности, критическое её отношение к ценностям общества, призыв создавать свои правила жизни и жить по своим законам. Так появился панк как новый протест против общества и его морали. Панки выступали против рока и движения хиппи. Их протест был выражением отчаяния перед иллюзорным благополучием. Они увидели агрессию, коррупцию и одиночество человека в обществе и разбудили у молодёжи бунтарский дух. Позднее стали организовываться клубы, выпускаться самодельные журналы, создаваться независимые студии для записи панк-рока. Это течение выполняло разрушительные функции, связанные с нигилизмом и неприятием действительности. Постепенно в моду входит атрибутика панков, которая становится символом массовой культуры. Всё это негативно отразились на интеллектуальном, психическом и физическом здоровье молодёжи.

Увлечение рок-музыкой объясняется тем, что физиология человека устроена как саморегулирующая система, контролируемая деятельностью мозга. Именно он выбирает оптимальный психофизиологический режим, где различные составляющие эмоции находятся в гармоническом единстве и взаимосвязи. Физиологи отмечают резко негативное влияние рок-музыки на личность. Это связано с тем, что эмоции блокируют мозг, который перестаёт выполнять мыслительные процессы. В связи с этим резко падает творческая активность. Как результат защиты организма от такого стресса наступает эмоциональное отупение. Н. Бехтерева – директор НИИ мозга констатирует «… в таком состоянии всё блекнет: нет эмоций, значит, нет интереса ни к чему. Исчезает острота печали, радости и даже страха» [1]. Затем начинаются поиски сильных ощущений, способных сбросить напряжение, эмоционально разрядиться и таким образом восстановить психофизическое равновесие в организме. Такие поиски приводят к наркотикам как мощному психотропному средству психологической разрядки, а то и вовсе желанию уйти в иной мир – ведь нет ни страха, ни печали, ни радости. А если, к тому же, песенные тексты в композициях тяжёлого рока откровенно призывают подростка «нажать на курок револьвера», «смерть приятна», почувствовать себя птицей в полёте с небоскрёба, то результатом такого искусства являются массовые суициды молодёжи развитых стран Запада.

Молодёжь привлекает громкий звук гитары, пропущенный через усилитель, остинатный бит. Всё это одурманивает в наркотическом и алкогольном угаре, поэтому такой концерт превращается в психотрансцендентное шоу, разрушающее психику молодёжи. Погромы, драки, жестокость и насилие являются сопутствующими элементами такого музыкального направления.

Громкость звука даже в сто ватт в большом зале может подавить умение человека адекватно мыслить. «В радиусе 5-10 метров от стереофонических стенок сила звука поднимается до 110-120 децибелов. Те, кто лишь слушает, стоя в звуковом шатре, как бы спрессованные друг с другом, «вдыхают» музыку. В середине большого зала, где сила звука достигает 90-110 децибелов, танцуют. Всё это действует на ещё неокрепшую психику подростков гипнотическим образом, лишая их способности самостоятельно ориентироваться.

Исполнители подчиняют публику своим действиям и навязывают своё эмоциональное состояние, погружая человека в сверхзвуковую реальность.

Огромным средством, оказывающим влияние на психику старших подростков, является ритм, который нагнетается в процессе непрекращающихся громких ударов. Сигналы в мозг идут непрерывно, наступает утомление, затем раздражительность, апатия. При ритме, кратном полутора ударам в секунду, в сопровождении мощного давления сверхнизких частот (15-20 герц), человек испытывает экстаз. При ритме в два удара в секунду и тех же частотах он впадает в танцевальный транс, который по воздействию аналогичен наркотическому трансу [5, с. 96]. Ритм подчиняет личность, лишает её эмоций и анализа своих поступков.

Таким образом, острая социальная ситуация в США и Европе оказала влияние на развитие рок-музыки, сопровождающейся наркотиками. Появляются различные группы, например, ацид-рок (кислотный рок), хард-рок, хэви-металл и панк-рок. Развитие наркомании и кризис общества развитых стран продолжается, разрушая духовное и физическое здоровье молодежи всего мира. Уже в 90-е годы мир столкнулся с проблемой массовой наркомании, развитие которой стало опасным для всего цивилизованного мира, в том числе и для России.

С музыкальной точки зрения, западная рок-музыка в 90-х годы не создала ничего нового по сравнению с роком 60 – 80-х годов – золотом периоде развития западной рок-музыки.

В заключение ещё раз отметим, что изучение рок-музыки в школе игнорировать нецелесообразно, так как этот вид музыки XX века является неотъемлемой частью духовной жизни молодого поколения. В формировании музыкального вкуса и культуры в целом необходимо опираться и использовать естественный интерес молодёжи к этому музыкальному направлению. Аналитический подход к изучению рока позволяет осознать все его отрицательные и положительные стороны, выявить стилистические особенности и направления на примере творчества ярких представителей. Отбор музыкального материала должен соответствовать определённым критериям и возрастным особенностям школьников. Приоритетными должны стать направления рок-музыки, синтезирующие классические и фольклорные традиции разных народов. Через произведения в стилях арт-рок, симфо-рок, джаз-рок, фольк-рок школьники смогут приобщиться к джазу, народной и классической музыке. Негативные тенденции рока, связанные с наркотиками, проповедованием жестокости, агрессии, насилия и смерти, должны стать предметом широкого обсуждения и дискуссии в школе. В этом мы видим один из плодотворных и эффективных путей духовного воспитания молодёжи.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бороздина О.О. Музыкальное образование в школе: планы и реальность»: монография / О.О. Бороздина. – Елец: Муза, 2003.

2. Воробьёва Т. История ансамбля «Биттлз» / Л. Воробьева. – Л.: Музыка, 1990.

3. Кабилова С.Ф. Рок-музыку на урок / С.Ф. Кабилова // Музыка в школе. –2002. – № 6.

4. Сохор А. Бит или не бит? «Поп-музыка». Взгляды и мнения / А. Сохор; сост. Э. Фрадкина. – Л.: Сов. композитор, 1977.

7. Сухомлинский В.А. Люди науки / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1985.

***А.Ф. Яфальян***
доктор педагогических наук, профессор,
Уральская государственная консерватория им. М.П. Мусоргского,
Екатеринбург (Россия)
***Е.В. Белякова***
кандидат педагогических наук, преподаватель,
Франклин Академия,
Майями (США)

# САМОВЫРАЖЕНИЕ ДЕТЕЙ КАК СПОСОБ УСКОРЕНИЯ ПОЗНАНИЯ МИРА (В СВЕТЕ ИДЕЙ С.П. БАРАНОВА)

***Аннотация.*** В основе данной статьи лежит идея С.П. Баранова об ускорении познания мира. Авторы расширяют использование трактовки «ускорение познание мира», они включают помимо открытий, совершенных учёными и осваиваемых детьми за короткое время, ещё и увеличение потенциала личности в процессе самовыражения как способа познания мира. Средствами для этого становится опыт, передаваемый родителями в процессе межпоколенческих взаимоотношений. Опыт работы в детских садах и начальной школе представлен деятельностью комплексных занятий. Музыка, ритмика и логоритмика как ритмообразующие виды интегративной деятельности являются важными компонентами комплексных занятий и средством ускорения развития детской личности. Авторы на основе исследовательской деятельности показывают зависимость развития личности от активизации самовыражения.

***Ключевые слова:*** дошкольники, младшие школьники, самовыражение, ускорение познания мира.

***A. F.Yafalian,***
Dr. of Pedagogical Sciences, Professor,
Ural State Conservatory named after M.P. Mussorgsky,
Ekaterinburg (Russia)
***E.V. Belyakova,***
PhD, instructor,
Franklin Academy,
Miami (USA)

# SELFEXPRESSION AS A WAY OF ACCELERATING THE KNOWLEDGE OF PEACE BY CHILDREN (IN THE LIGHT OF IDEAS OF SP BARANOV)

***Abstract.*** This article is based on the idea of S.P. Baranov to accelerate the knowledge of the world. The authors expand the use of the interpretation of the acceleration of knowledge of the world, they include in addition to the discoveries made by scientists and mastered by children in a short time, also increasing the potential of the individual in the process of selfexpression as a way of knowing the world. The means for this is the experience transmitted by parents in the process of intergenerational relationships. Experience in kindergartens and primary schools is represented by complex activities. Music, rhythm and logaritmica as rivalrous kinds of integrative activities, are important components of integrated occupations and means of accelerating the development of the child's personality. The authors on the basis of research show the dependence of personality development on the activation of selfexpression.

***Keywords:*** preschooler, younger schoolboy, selfexpression, ways of knowing the world.

Самовыражение как способ ускорения познания мира – многогранная проблема, которая может рассматриваться довольно широко. По словам С.П. Баранова, Ньютон открывал закон механики несколько лет, школьники – познают его за несколько часов [2]. Действительно, дети быстро усваивают сложные научные законы вне зависимости от возраста, если они будут педагогически осмыслены и методически оснащены. Причем у ребёнка в процессе самовыражения ускоряется не только освоение информации о мире, но и способы познания мира приобретают иной характер. Остановимся на основных положениях, которые легли в основу данного частного исследования об ускорении познания мира детьми и способах активизации развития детей.

Особенно ярко такие способы влияют на детей под воздействием старшего поколения. Однако в этом возрасте основные межпоколенческие проблемы преломляются особым специфическим образом. Объективно существующие противоречия между поколениями становятся двигателем развития конкретно каждой личности и, в конечном счёте, фактором прогресса общества. Межпоколенческий диалог – это способ оптимального развития детей, создания педагогом доверительных отношений, погружения детей в прошлое и проектирования будущего. Осмысление прошлого опыта детьми 6-9 лет, активное освоение

мира в настоящем времени и проектирование будущего в своей жизни при условии их единства и постоянства ускоряют процесс их развития.

Опыт прошлого для ребёнка – это то, из чего он черпает свои силы и реализует свои возможности. Лучшее прошлое способно стать примером для подражания. Для начинающего рисовать ребёнка примером для подражания являются всемирно известные художники прошлого, для маленького футболиста или фигуриста – наглядный пример современных спортсменов становится определяющим в его становлении. Истинным наставником для ребёнка, который способен помочь выбрать верный путь в жизни, становится или герой прошлого, или известная личность современности. Причём свои достижения и способы освоения мира дети «присваивают» и активно используют в личном совершенствовании. В реальной жизни мудрость взрослых заключается в показе новых способов освоения мира. Такое ускорение развития детей связано в большей степени с домашним воспитанием.

Идея С.П. Баранова о том, что учёные открывали законы несколько лет, а дети в школе – познают их за несколько часов [2], воплощается в жизнь в процессе активного самовыражения. Самовыражение основано на целостном восприятии бытия. Целостное знание о себе позволяет ребёнку самопроизвольно проявлять, то есть выражать самого себя полнокровно, естественно, свободно. Это один из способов заявления о себе, которое помогает ребёнку самостоятельно развиваться, совершенствоваться, накапливать опыт. Усвоение опыта детьми направлено на личный рост. Оно ускоряет развитие, открывает пути безграничного потенциала для свободного выражения личности. Одним из активных способов ускорения развития детей являются комплексные занятия по танцевальной ритмике, музыкальной логоритмике и театрализованно-музыкальной деятельности. Такие занятия объединены ритмом, поэтому в процессе самовыражения происходит оптимальный и активный путь «эволюции» ребёнка.

Комплексные занятия обеспечиваются рядом известных систем, которые создавались на протяжении многих лет. Известная методика К. Орфа [5] учитывает возрастные особенности детей в процессе *музицирования* на различных музыкальных инструментах, позволяющие им свободно саморазвиваться в короткий период. Музыкально-ритмическое развитие детей Э. Жак-Далькроз осуществлял в процессе ритмопластики [4]. Известный «шаг» Э. Жака-Далькроза направлен на развитие чувства ритма, способствует снятию напряжения. Эвритмия как метод пластического развития детей [6] позволяет ускорить освоение мира через синестезию, основанную на визуализации речи и музыки. Эвритмическая деятельность детей может быть различной сложности: от выполнения простейших ритмов с предметами до этюдов, импровизаций, драматических и музыкально-ритмических зрелищ на сцене и уличных площадках. Идеи эвритмии отчасти развиваются в методике «Школа самовыражения» [7]. Система активизации самовыражения личности ребёнка в процессе ритмизации слова, например, собственного имени, чтения стихов с определёнными движениями, физиологически связанными с артикуляцией гласных звуков, развивает у детей остроту восприятия мира, тем самым ускоряя процесс накопления опыта.

Соединение музыки, речи и танца осуществляла в своей работе Н.Г. Александрова [1]. Ритмист, по её мнению, должен, прежде всего, учитывать возраст детей, их эмоциональное и физическое состояние. Опыт логоритмики позволяет учитывать детей с вялой моторикой, с чрезмерной возбудимостью, что позволяет им быстро адаптироваться. Работу по объединению таких разных детей может выполнить именно ритмизованная деятельность. Действительно, ритмика положительно влияет на крупную и мелкую моторику, регулирует поведенческие проявления в любых ситуациях, способствует активизации её двигательно-ритмического, музыкально-ритмического и речеритмического самовыражения, повышает мышечный тонус, улучшает походку, координацию движения рук. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста очень важно использовать игровые песни, драматизацию, диалоговые стихи, хороводы, считалки, мирилки и другие малые формы детского фольклора. Педагог-ритмист должен избегать муштры, назидания, перегрузок детей и применять щадящий режим работы.

Ценен опыт игровой методики в работе над звукообразованием, дыханием и артикуляцией в сочетании стихотворного текста с музыкой и движением. Отсутствие у детей активного самовыражения часто связано с речевой пассивностью в лексических, грамматических, фонетических проявлениях. Развитие двигательной активности требует от ребёнка собранности, внимания, активности мысли, свободы в самовыражении.

Самовыражение ребёнка зависит от памяти. Выделим различные стороны памяти, которые важны для активизации самовыражения:

1) эмоционально-образную, усиливающую запоминание впечатлений;

2) словесно-логическую, направленную на развитие логического мышления и речи;

3) моторную, формирующую навыки любого вида деятельности;

4) творческую, включающую импровизацию, самовыражение, комбинаторику.

Триада музыка – ритмика – логоритмика позволяет ускорять развитие, активизировать самовыражение детей, если все типы памяти достаточно развиты [3].

На основе опыта элементов эвритмии, музицирования по системе К. Орфу, «шага» Э. Жака-Далькроза и школы самовыражения предлагается следующая последовательность включения детей в виды деятельности: «ритмизованный шаг» – танцевальные движения – извлечение звуков разнообразными способами – музыкальная импровизация – самостоятельная ритмизация слова. Это позволяет детям пройти этапы освоения интегративного умения свободно себя выразить.

Интеграция перечисленных видов деятельности создаёт благоприятные педагогические условия для ускорения освоения мира. Такая интеграция:

- сокращает время освоения опыта;
- учитывает точную «дозировку» средств выразительности: ритма, темпа движения, музыки и слова;
- помогает упорядочить ритмические процессы у ребёнка;
- способствует выявлению индивидуальных особенностей ребёнка и помогает ему адаптироваться в коллективе благодаря многообразию видов деятельности;
- учитывает возрастные особенности ребёнка при различных способах освоения упражнений: подражании, осмыслении, фантазировании [3].

В логоритмических упражнениях можно выделить два основных направления:

1) развитие неречевых процессов у детей: слухового внимания, слуховой памяти, оптико-пространственных представлений, зрительной ориентировки на собеседника, координации движений, чувства темпа и ритма в движении, воспитания таких качеств личности как внимательность, терпение, эмпатия, доброжелательность;

2) развитие речи: темпа и ритма дыхания речи, фонематического слуха. Так одновременно идёт выбор упражнений для работы над речевыми недостатками в зависимости от этиологии, механизмов, симптоматики и методики их устранения.

Для определения уровня ускорения развития детей были определены критерии, показатели и уровни. Поисковый этап исследования проводился в детских садах г. Уфы в подготовительных группах (в мае) и в первых классах школ г. Екатеринбурга (в сентябре, при поступлении в школу). Полученные данные анализировались, в частности, с позиций активного самовыражения детей на комплексных музыкальных занятиях, ритмике и логоритмике.

*Для детей низкого уровня* характерно: использование предложений из четырёх, пяти слов; пассивный словарь шире активного. Используют слова из всех тематических групп, но количественная сторона словаря еще не сформирована. Больше употребляются существительные, меньше глаголы, еще меньше прилагательные, что характеризует отсутствие эмоционального и выразительного компонента речи. Дети затрудняются в словообразовании и грамматическом оформлении фразы, что характеризует пассивность самовыражения. Пользуются распространенной фразой, но во фразе допускают аграмматизм (неправильное согласование различных частей речи). Дети этого уровня на занятиях по музыке и ритмике отвлекаются, с трудом входят в рабочий процесс. Плохо переключаются с

одного вида деятельности на другой. Речевой, певческий и двигательный ритм не сформирован.

*Для детей среднего уровня* характерно свободное использование речи, но пассивный словарь шире активного, качественная и количественная сторона речи еще не соответствует норме. Дети пользуются распространенными фразами, не всегда употребляя предлоги. В речи нередко происходит замена одного предлога на другой. Пытаются пересказать увиденное или услышанное, но не всегда способны последовательно и полно раскрыть содержание услышанного, увиденного или пережитого. Проявляют работоспособность, но не на долгое время. Память, зрительное и слуховое внимание сформированы недостаточно. На занятиях могут отвлекаться, но при напоминании входят в рабочий ритм. Не всегда правильно интонационно оформляют фразу. Ритм речи и музыкальный ритм отчасти сформированы.

*Дети высокого уровня* свободно владеют речью, пассивный и активный словарь достаточно широк, качественная и количественная сторона речи соответствует норме. Дети используют распространенные фразы, употребляя предлоги. Могут пересказывать увиденное или услышанное, связанная речь у них сформирована. Эти дети работоспособны, могут быть активными довольно продолжительное время. Развиты память, зрительное и слуховое внимание. На занятиях свободно входят в рабочий ритм. Интонационно правильно оформляют фразы в речи и в музыке. Способны последовательно и полно пересказать содержание услышанного, увиденного или пережитого. Речевые, певческие и двигательные ритмы сформированы.

Отдельно с детьми также проводилась работа по выявлению двигательной и музыкальной активности, танцевального и музыкального самовыражения. Работа показала, что наблюдается прямая зависимость двигательной и музыкальной активности от речевой. Дети с низким уровнем речевого развития показали в основном низкий уровень двигательного и музыкального самовыражения. Такие дети менее активны, у них нарушены чувство ритма и темпа, умение слышать в музыке и передавать в движении паузы, динамические оттенки, сильные доли. Дети с высоким уровнем речевой активности – ритмичны, пластичны, выразительны в танцевальной и музыкальной деятельности.

Часто движения детей с низким уровнем речевой активности имеют разнообразные нарушения. Происходит затруднение в выполнении проб на статистическую и динамическую координацию. Дети отличаются слабым развитием чувства ритма, нарушением одновременности движений. Наблюдается замедленная переключаемость, быстрая утомляемость, недостаточная координация в моторных навыках. У таких детей в ряде случаев страдают выразительность движений, ловкость, быстрота двигательной реакции. Для них характерна недостаточность речевых движений по силе, точности, объему, переключаемости. Они нередко быстро раздражаются, проявляют чрезмерную степень активности, или испытывают апатию.

Основная работа с детьми проводилась комплексно на основе единства и взаимосвязи танцевальной ритмики, музыкальной речи, театрально-музыкальных занятий.

Логоритмика способствует развитию речи, музыкальных и двигательных способностей детей, помогает им достичь повышения уровня самовыражения и перехода с одного уровня двигательной, музыкальной и речевой активности на другой.

При общем развитии речи у детей наряду с учётом положительного влияния музыки и движений на психическое состояние в процессе специальных упражнений необходимо воспитывать точность, чёткость движений, быстроту двигательной реакции, умение переключать активное внимание на качество выполнения необходимых в данный момент действий.

Очень важно отводить особое место упражнениям по нормализации мышечного тонуса и использованию разнообразного, выразительного и постоянно сменяющегося музыкально-хореографического материала. Формировалось у детей также стремление к коллективным действиям, осуществлялось воспитание воли, уверенность в своих возможностях, умение преодолевать трудные моменты при исполнении заданий.

Занятия проводились в занимательной форме, использовались образные выражения, учитывалось их положительное влияние на речевую и двигательную активность детей. На основе анализа поискового исследования были выявлены педагогические особенности работы с детьми по активизации двигательного, певческого и речевого самовыражения, которые состоят в следующем.

1. Необходимо увеличивать репетиционный момент при освоении музыкально-хореографического материала, давать индивидуальные задания. Необходима наглядная, детально поясняемая подача материала.

2. В целях развития двигательной активности важно уделять больше внимания работе над координацией и переключаемостью движений с постепенным усложнением заданий.

3. Ввиду быстрой утомляемости детей необходимо чередовать статические и динамические упражнения, материал излагать дробно. Упражнения сочетать со словесным объяснением.

4. На каждом занятии важно включать детей в разные виды деятельности: работать над общим развитием речи, двигательной активностью и музыкальной выразительностью, а также слуховым вниманием и восприятием, учитывать двигательную готовность к самовыражению и к эмоциональному восприятию материала.

На основе анализа многолетней деятельности К. Орфа, Э. Жака-Далькроза, Р. Штейнера и опытно-поисковой работы были выделены функции комплексных занятий с доминантой логоритмики:

1) оздоровительные: укрепление костно-мышечного аппарата; развитие дыхания, моторных функций; воспитание правильной осанки, походки, грации движений;

2) развивающие: развитие пространственно-временных представлений и способности произвольно передвигаться относительно предметов; развитие навыков самоорганизации и контроля; развитие произвольного внимания, его концентрации и переключаемости;

3) образовательные: усвоение знаний в области метроритмики; освоение речевой, музыкальной и двигательной культуры;

4) воспитательные: воспитание выносливости, ловкости, коммуникативных навыков, работоспособности;

5) коррекционные: коррекция пространственно-временных представлений и зрительных ориентаций, движений, природного чувства ритма, правильного дыхания и речи.

При регулярном выполнении в различных по своему характеру логоритмических упражнениях, таких как дыхательно-голосовая зарядка с движением, задания на расслабление, исполнение гласных звуков с движением, в организме происходит перестройка различных систем, например, дыхательной, речедвигательной (ритмизация слов), вербально-музыкальной (исполнение песен), эмоционально-чувственной.

Дыхательные упражнения увеличивают продолжительность вдоха, его силу, лёгкость и естественность. Их можно сочетать с движением рук, поворотом туловища, приседанием. Может быть включён речевой материал, произносимый на выдохе. Голосовая динамика воспитывается при произнесении гласных звуков громким или тихим голосом (игра «Эхо») и помогает укреплять голосовые связки.

Активизация внимания развивает быстроту и точную реакцию на зрительную и слуховую информацию, все виды памяти. Задания при использовании простейших музыкальных инструментов, при изменении темпа или динамики помогают развивать музыкальный слух, чувство ритма и внимание ребёнка.

В логоритмические занятия обязательно вводится материал по развитию речи. Введение слова позволяет создать целый ряд упражнений: например, упражнения, построенные на стихотворном ритме. Такие упражнения способствуют ритмичности движений и помогают освоить темп музыки. Своеобразным «обучением» являются речевые игры, например, подражание голосам животных. Многократное повторение простых звучаний полезно для развития и укрепления голосового аппарата ребёнка. Важна в качестве примера речь

взрослых. Выразительная речь взрослых непроизвольно демонстрирует правильное дыхание, ясное звукообразование, чёткую дикцию.

Комплексные занятия с доминантой логоритмики могут включать:

- ходьбу в разных направлениях; ритмические задания, регулирующие мышечный тонус, активизирующие внимание;
- речевые упражнения без музыки и под музыку; исполнение песен, фраз и скороговорок;
- музыкальные упражнения, формирующие чувство темпа и ритма;
- игра на простых музыкально-шумовых инструментах;
- упражнения на развитие мелкой мускулатуры;
- стихотворные тексты, стихи на развитие моторики;
- артикуляционная, дыхательная и пальчиковая гимнастика;
- упражнения на развитие внимания и фонематического слуха;
- игра со звуковыми символами;
- логопедический самомассаж лица и язычной мускулатуры (двигательные упражнения);
- дидактические игры на формирование словообразования, лексических навыков.

Такая работа становится более успешной, если учитывать последовательность и драматургию комплексного занятия. Примерное построение занятий может быть следующим:

*1. Ритмическая разминка,* во время которой используются различные виды музыкально-ритмических упражнений: а) на внимание; б) на регулирование мышечного тонуса; в) на развитие чувства ритма; г) на координацию движений с речью.

*2. Слушание музыки,* которое требует тщательной подготовки беседы перед восприятием, особых методов активизации внимания при восприятии, тщательного подбора игровых приемов двигательного и речевого воплощения музыки при повторном прослушивании.

*3. Пение,* сопровождаемое разнообразными упражнениями, которые активизируют артикуляционный аппарат, звукообразование и дыхательную систему. Сюда включаются упражнения на активизацию движений пальцев рук, тренировку речевых и мимических движений. Особое внимание уделяется работе над вокально-хоровыми навыками, которая проводится в более свободной, игровой и занимательной форме, чем на традиционных занятиях.

*4. Игра.* Любая игровая деятельность включает двигательно-ритмические, музыкально-ритмические и рече-ритмические задания, активизирующие свободное самовыражение ребёнка.

*5. Итог занятия.* В завершение обязательно включаются расслабляющие задания на релаксацию. Важно после активной деятельности восстановить у детей дыхание, пульс и нормализовать эмоциональную сферу. Такая работа ведётся по определённому «сценарию» с использованием дыхательной гимнастики, психогимнастики, ритмопластики и элементов эвритмии, для чего используется функциональная музыка, применяемая в музыкотерапии.

Предварительное опытно-поисковое исследование активизации самовыражения детей на комплексных занятиях по ритмике, логоритмике и музыки позволило практически подтвердить теоретические положения о зависимости ускорения развития детей от их координации и синхронизации действия, эмоциональной сферы и речи. Это стало основанием для уточнения содержания работы по программе «Школа самовыражения» для детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста [7].

Итак, ускорение познания мира детьми зависит от активизации общего их развития, в основе которого лежит самовыражение. Такой вывод основан на следующих положениях.

1. Опыт эвритмии Р. Штейнера, музицирования по системе К. Орфа, ритмики Э. Жака-Далькроза и школы самовыражения А.Ф. Яфальян позволил определить последовательность включения детей в различные виды деятельности, которые направлены на

освоение интегративного умения свободно осваивать мир на основе самовыражения. Такой подход открывает «каналы» целостного, объемного восприятия мира.

2. Самовыражение понимается в данном исследовании как самопроявление детской личности, которое помогает детям, в отличие от взрослых, развиваться и легко осваивать с раннего детства современные технологии (например, компьютер).

3. Комплексные занятия по логоритмике, музыке и ритмике с доминантой логоритмики выполняют оздоровительные, образовательные, развивающие, воспитательные и коррекционные функции. Происходит «рывок» в ускорении освоения мира и быстрая переключаемость, которая требуется в быстро меняющемся мире.

4. Логоритмика в данном исследовании выступает в качестве предметной области в группах по развитию речи в детском саду и начальной школе; как средство активизации речи, пения и движения; как метод активизации самовыражения детей.

Особенности работы с детьми по активизации самовыражения заключаются в применении репетиционного момента, индивидуальных заданий, наглядной подачи материала, включении детей в современные виды деятельности. Немаловажным является использование заданий на координацию и переключаемость движений с постепенным усложнением, чередование статических и динамических упражнений, в сочетании со словесным объяснением. Такой подход становится необходимым в современных условиях развития, обучения и воспитания детей.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Александрова Н.Г. Ритмическое воспитание Н.Г. Александрова // Революция – искусство – дети. – М.: Просвещение, 1968. – С. 216-262.
2. Баранов С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. –143 с.
3. Белякова Е.В. Антропологический подход как условие самовыражения дошкольников на комплексных занятиях: автореф. дис. … канд. пед. наук / Е.В. Белякова. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.
4. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз // Ежегодник института Жак-Далькроза в Геллерау. – Берлин-Фриденау, 1912. – 82 с.
5. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа под ред. Л.А. Баренбойма. – Л.: Музыка, 1970. – 160 с.
6. Штейнер Р. Соч. / Р. Шнейдер. – Пенза: Каталог, 1991. – Т. 1. – 319 с.
7. Яфальян А.Ф. Школа самовыражения / А.Ф. Яфальян. – Ростов на Дону: Феникс, 2011. – 444 с.

# Раздел IX

# ВОСПИТАНИЕ И ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***В.А. Гусева,***
магистр педагогики,
Псковский государственный университет,
Псков (Россия)

## ВОСПИТЫВАЮЩИЙ ХАРАКТЕР УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ МИЛОСЕРДИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.*** В статье затрагивается одна из актуальных проблем современного образования – «вытеснение» воспитания обучением. Автор придерживается теоретико-методологического положения о том, что характер знаний детей определяется, прежде всего, их воспитанием. Однако воспитание представляет собой диалектически сложный и противоречивый процесс, требующий глубокого знания педагогом личности воспитуемого. В связи со сказанным использование педагогом начальной школы учебных ситуаций воспитывающего характера, направленных на развитие милосердия у младших школьников на основе их психологических типов, делает этот процесс сознательным, глубинным и управляемым. В статье перечислены особенности младших школьников разных психологических типов («экстраверты» − «интроверты», «логики» − «эмоционалы», «сенсоры» − «интуиты», «тактики» − «персиверы») при развитии у них милосердия в образовательной деятельности. Статья содержит методическую разработку урока внеклассного чтения во втором классе, иллюстрирующую теоретические положения.

***Ключевые слова:*** милосердие, воспитывающие ситуации, младшие школьники, психологический тип.

***V.A. Guseva,***
PSKOV STATE UNIVERSITY,
Pskov (Russia)

## THE EDUCATIVE NATURE OF THE LEARNING SITUATIONS, DIRECTED ON DEVELOPMENT OF THE COMPASSION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

***Abstract.*** The paper touches the current problem about the education process "crowds out". The author adheres to the theoretical and methodological position that the children' knowledge are determined primarily by their education. However, the educational process is a dialectically complex and contradictory process that requires a deep knowledge of the pupils' personality. Therefore, the primary school teacher uses training the situations aimed at the development of the compassion in primary school pupils on the basis of their psychological types makes this process conscious, deep and manageable. This article lists the features of the primary school pupils with different psychological types ("extrovert" − "introvert", "logic" − "emotional", "sensors" − "intuitive", "tactics" − "persevere") in the development of the relief in the educational activities. It contains the extracurricular reading lesson in the primary school which illustrating the theoretical positions.

***Keywords:*** compassion, primary school pupils, educational situations, psychotype.

Актуальность данной статьи обусловлена возникновением в современной школе тревожной обстановки, связанной с постепенным «вытеснением» воспитания обучением за счёт введения в образовательную деятельность обучающихся различных форм контроля над их успеваемостью (контрольные работы, всероссийские проверочные работы, мониторинги и пр.). В силу сказанного рядовой учитель начальных классов находится в трудной ситуации выбора между подготовкой младших школьников к успешному прохождению многочисленных контрольных мероприятий и эффективной организацией воспитательной деятельности. Как правило, педагоги делают выбор в пользу первого обстоятельства, приоритетного на их взгляд.

В своей статье мы будем руководствоваться теоретико-методологическим положением о том, что «знания действительно есть сила, но добрая или злая − это будет зависеть от качества сердца и духовности человека» [1, с. 22]. И, если «воспитать человека интеллектуально, не воспитав его нравственно», − значит вырастить угрозу для общества» (Т. Рузвельт) [6, с. 365].

Действительно, воспитание определяет судьбу не только отдельного человека, но и всего человечества. На наш взгляд, в период «дефицита сочувствия и милосердия» духовно-

нравственное развитие и воспитание личности младшего школьника должно стать ведущим в начальной школе [8].

Известно, что «процесс индивидуального развития, воспитания и формирования личности человека» всегда диалектически сложен и противоречив [7, с. 13], тем более что сам процесс воспитания, по словам С.П. Баранова, требует от учителя «глубокого знания личности воспитуемого» [2, с. 244].

Развивая эту идею педагога, мы пришли к выводу о том, что использование учителем начальных классов учебных ситуаций воспитывающего характера, направленных на развитие милосердия у младших школьников на основе их психологических типов, делает этот процесс сознательным, глубинным и управляемым, так как в любой жизненной ситуации ребёнок отдаёт предпочтение своей ведущей склонности.

Отметим, что учёт врождённых индивидуально-характерных черт личности обучающихся начальной школы помогает учителю подчеркнуть позитивные и конструктивные аспекты индивидуальной природы каждого ребёнка. Ведь, по мысли Сергея Петровича, развитие личности обучающегося – это «качественное изменение свойств личности, переход от одного качественного состояния к другому» [7, с. 3]. Другими словами, воспитание можно сделать эффективным, если «определять некоторые личностные особенности» младших школьников и «конструктивно взаимодействовать с ними с учётом этих особенностей» [3, с. 3].

В нашей работе мы будем придерживаться классификации исследователей И. Майерс-Бриггс и К. Бриггс, выделивших четыре аспекта, описывающих тип характера (дихотомии): по ориентации жизненной направленности − «экстраверты» и «интроверты», по способу принятия решений − «логики» и «эмоционалы», по способу собирания и получения информации − «сенсоры» и «интуиты», по способу организации своей жизни − «тактики» и «персиверы».

Отметим, что в психике человека присутствуют два полюса каждой дихотомии, но при этом один всегда превалирует над другим [10]. По мнению, П.Д. Тайгер, Б. Бэррон-Тайгер, ежедневно человек использует обе стороны каждой дихотомии, однако с неравной частотой, лёгкостью, энергией и успехом [9].

Следовательно, учитель начальных классов, используя в образовательной деятельности младших школьников учебные задания, направленные на одну из сторон перечисленных пар дихотомии, будет отражать предпочтения ученика в каждом измерении. В данном случае для педагогов на первый план выступает учёт особенностей каждой дихотомии, а не её различные комбинации [5].

Эффективно воздействовать на процесс развития милосердия у младших школьников на уровне психических функций возможно, если учитель при создании учебных ситуаций воспитывающего характера учитывает особенности психологических типов личности обучающихся. Например, для учеников-экстравертов организует групповые формы работы, нацеленные на общение, диалог, дискуссию, обеспечивает разнообразные задания, высокий темп работы, проговаривание мыслей вслух, когда даёт ребёнку-экстраверту возможность высказать ответ незамедлительно, а потом порассуждать.

Детям-интровертам педагог предлагает индивидуальные задания, ориентированные на внутренний диалог и размышления, предпочтительнее в письменной форме, концентрирует их внимание на чём-то одном, даёт время на подготовку, не торопит. Младшему школьнику-интроверту необходимо сначала отрефлексировать, только потом действовать, тщательно продумывая каждую фразу, действие. Педагогу важно увидеть удобный случай на уроке для высказывания интроверта (прочесть с листа, сказать в заключение, т.к. интроверты сначала слушают; хорошо знакомая обстановка – высказаться с места).

Включение в образовательную деятельность младших школьников учебных заданий, составленных на основе документальных примеров, исторических фактов, объективной информации, а также употребление педагогом чётких речевых конструкций, выдержанной логики, ясности, здравых суждений, существенных доводов, логических последовательностей учитывает особенности психологического типа детей-логиков. Младшим школьникам

логической направленности необходимо задавать педагогу много вопросов, критиковать, замечать «изъяны, минусы». Им важна соревновательная ситуация.

Напротив, внедрение в образовательную деятельность младших школьников учебных ситуаций, содержащих широкий спектр эмоциональной выразительности (отрывки стихотворений, музыкальное сопровождение, речевая экспрессия и др.), возможность дать волю чувствам на уроке способствуют вызову эмоционального отклика у учеников-эмоционалов, подталкивающего их к оказанию своей посильной помощи. Им необходимо видеть положительные аспекты того или иного вопроса, проблемы за счёт оценки ситуации на основе личного опыта, либо за счёт предвидения своего решения или выбора. Младшие школьники-эмоционалы руководствуются эмпатией и личными ценностями в процессе принятии решений оказать помощь. Они фокусируются на процессе и на его участниках, могут оценивать ситуацию по принципу «приятно – неприятно».

Детям сенсорного типа учителю начальных классов следует предлагать учебные ситуации, концентрирующие их внимание на деталях, ощущениях непосредственно через их органы чувств, ведущие анализаторы. Им можно давать учебные задания с выбором готовых вариантов ответа, работу по образцу, шаблону, на основе того, что они хорошо знают. Для обучающихся-интуитов, наоборот, задания, составленные на основе приёмов, предполагающих генерирование идей; выдумывание нового, необычного, инициирование прошлого или будущего является наиболее комфортным.

Младшим школьникам-тактикам и персиверам следует адресовать учебные ситуации воспитывающего характера, содержащие разные способы подготовки решений. Учителю следует дать возможность ученикам-тактикам задавать на уроке «тонкие» вопросы (Когда? Кто? и др.), работать по плану, инструкции, структурировать учебный материал (кластер, интеллект-карта и пр.), доводить «дела» до конца, давать советы, составлять мнение, планировать и составлять графики, давать сразу действовать и поддерживать их решительность.

Детям-персиверам нравится задавать «толстые» вопросы (Почему? Зачем? и др.), получать спонтанные поручения, задания, начинать новые дела, виды деятельности, причём, когда их деятельность жёстко не регламентирована по времени (до вторника, на следующей неделе и пр.). Важно поддерживать их любознательность, нацеливать на поиск дополнительной информации (кубик Блума, алгоритм Цицерона и пр.), предлагать им «посмотреть чужими глазами», поставить себя на место другого, быть сторонним созерцателем, постараться понять другого человека, его точку зрения, проявить терпимость [4].

Проиллюстрируем сказанное примером с урока внеклассного чтения во 2-м классе по теме «Как узнать человека?» (В.А. Сухомлинский «Горбатая девочка»).

В начале урока учитель попросил младших школьников прочитать вслух название рассказа В.А. Сухомлинского «Горбатая девочка». Затем педагог предложил детям обсудить в парах и попытаться догадаться по названию рассказа, какова его главная идея. Эти задания ориентированы на особенности детей экстравертированной направленности (парная работа, проговаривание вслух) и младших школьников-интуитов (выдвижение гипотезы).

Далее, используя методический приём «Чтение с остановками», педагог обратился к младшим школьникам с просьбой «следить» пальчиком за чтением отрывка текста до первой остановки (для сенсоров) и представить, вообразить следующую ситуацию (для интуитов, эмоционалов):

*Второй класс решал задачу. Тридцать пять учеников склонились над тетрадями. Вдруг в дверь класса кто-то тихо постучал.*

*– Открой дверь и посмотри, кто стучит, – сказал учитель Юре, шустрому черноглазому мальчику, который сидел за первой партой. Юра открыл дверь. В класс вошёл директор школы вместе с маленькой девочкой – новой школьницей. Тридцать пять пар глаз изучали девочку.*

*Она была горбатая.*

Далее учитель предложил ученикам поработать в парах, спросив у своего соседа, как он думает, о чём подумал учитель, увидев новую ученицу, попытаться объяснить свою точку зрения. Данные задания ориентированы на младших школьников-экстравертов, логиков и персиверов.

Учитель продолжил чтение текста с второклассниками.

*Учитель, затаив дыхание, повернулся к классу. Он смотрел на шаловливых мальчиков, и в его глазах дети читали мольбу: пусть не увидит девочка в ваших глазах ни удивления, ни насмешки.*

Следующее задание было нацелено на учеников-тактиков и персиверов в учёте их предпочтений. Оно поможет детям-логикам в построении выводов, а также младшим школьникам-экстравертам и интровертам, предоставив «удобные» для них способы работы и ориентации.

Задание. Рассмотрите таблицу «толстых» и «тонких» вопросов. Составьте список таких вопросов к предложенному фрагменту текста. Задайте подготовленные вопросы другим ученикам. Выразите своё согласие или несогласие с ответами одноклассников на поставленные вопросы.

Таблица «толстых» и «тонких» вопросов

| ***Толстые?*** | *Тонкие?* |
|---|---|
| ✓ Объясните, почему...? | ✓ Кто? Что? |
| ✓ Почему Вы думаете ...? | ✓ Когда? |
| ✓ Почему Вы считаете ...? | ✓ Может ..? |
| ✓ В чем различие ...? | ✓ Будет ...? |
| ✓ Предположите, что будет, если...? | ✓ Мог ли ...? |
| ✓ Что, если ...? | ✓ Согласны ли Вы ...? |
| ✓ Дайте объяснения, почему...? | ✓ Верно ли ...? |

После выполнения данного комплексного задания учитель начальных классов вновь продолжил чтение до новой остановки.

*В детских глазах светилось только любопытство. Они смотрели в глаза новой ученицы и ласково улыбались.*

*Учитель облегченно вздохнул.*

*– Эту девочку зовут Оля, – сказал директор. – Она приехала к нам издалека. Кто уступит ей место на первой парте и перейдет на последнюю? Видите, какая она маленькая…*

На «остановке» педагог задал детям серию вопросов, учитывающих ту или иную сторону каждой дихотомии: «Как вы думаете, ученики уступили девочке место? Почему?», «Почему, по Вашему мнению, никто не засмеялся над уродством девочки?», «Как бы Вы поступили, если к Вам в класс пришла такая девочка? Почему?».

Завершив чтение отрывка, обучающимся предлагалось обсудить в микрогруппах ряд вопросов (представлены ниже).

*Все шесть мальчиков и девочек, сидевших за первыми партами, подняли руки и стали просить: я перейду.*

*Оля села за первую парту.*

*Класс выдержал испытание.*

Затем учитель создал учебную ситуацию воспитывающего характера, комфортную для младших школьников разных психологических типов при ответе на следующие вопросы: «Почему автор говорит о том, что класс выдержал испытание? В чём заключалось это испытание?», «Какой поступок(ки) можно назвать милосердными?», «Согласны ли Вы, что все дети проявили милосердие или только те, которые уступили место за первыми партами?», «Как бы Вы хотели поступить на месте учеников класса? Почему?».

Далее педагог предложил младшим школьникам выразить цветом, чтобы они почувствовали (для эмоционалов), если бы оказались на месте Оли:

- когда ребята класса засмеялись? Выберите цветной карандаш, соответствующий вашим чувствам, и раскрасьте прямоугольник.

- когда ребята класса стали помогать ей? Выберите цветной карандаш, соответствующий вашим чувствам, и раскрасьте прямоугольник.

На последнем этапе внеклассного занятия педагог попросил учеников поразмышлять, чтобы они сказали Оле, если бы она пришла в их класс.

«Выскажите все свои идеи, первые мысли» (для экстравертов). «Запишите лучшие из них в рабочем листе» (для интровертов).

Таким образом, педагогическими усилиями возможно эффективно воздействовать на процесс развития милосердия у младших школьников в их образовательной деятельности при создании учебных ситуаций воспитывающего характера, учитывая особенности разных психологических типов, то есть используя заложенный «внутри» каждого ребёнка потенциал личности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 80 с.
2. Баранов С.П. Педагогика / С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Сластенин. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 368 с.
3. Бриггс-Майерс И. MBTI: определение типов. У каждого свой дар / И. Бриггс-Майерс, П. Майерс; пер. с англ. ООО «Пароль»]. − М: Карьера Пресс, 2014. − 320 с.
4. Гусева В.А. Опыт комплексного использования педагогических средств развития милосердия у младших школьников на основе их психотипов / В.А. Гусева // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного обществ: материалы VII Междунар. науч. конф., 9-10 ноября 2017 г. / отв. ред. доц. М.И. Морозова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 145-151.
5. Гусева В.А. Педагогический инструментарий развития милосердия у обучающихся начальной школы с учётом их психологических типов / В.А. Гусева // Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 26th-27th, 2017. Rezekne: Rezeknes Academy of Technologies, 2017. – P. 265-280.
6. Ермишин О. Афоризмы. Золотой фонд мудрости / О. Ермишин. – М.: Просвещение, 2006. – 1695 с.
7. Педагогика / Л.Р. Болотина, С.П. Баранов, Л.Г. Семушина и др.; под ред. Л.Р. Болотиной и др. – М.: Просвещение, 1987. – 288 с.
8. Путин В.В. Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс] / В.В. Путин. – URL: http://www.fsoz.gov.ru/press/14/936/index.html.
9. Тайгер П. Какого типа ваш ребенок? / П. Тайгер, Б. Бэррон-Тайгер / А.Г. Вронская (пер. с англ.). − М.: АСТ: Астрель, 2005. – 440 с.
10. Филатова Е.С. Психология и соционика: вместе или врозь? / Е.С. Филатова. − Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 316 с.

***О.В. Демина,***
магистрант,
МБОУ «СШ № 24»
Елец (Россия)
**И.Н. Усачева,**
кандидат педагогических наук,
доцент ФГБОУ ВО
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
Елец (Россия)

## БИОЛОГИЧЕСКИЙ КВЕСТ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОГО ЗАНЯТИЯ

***Аннотация.*** Данная статья посвящена рассмотрению интерактивных технологий обучения биологии на примере квеста. Изучаются структура и компоненты обучающего квеста. Приводится классификация типов квестов и на конкретных биологических примерах описываются особенности методики проведения линейных, штурмовых и кольцевых квестов. Применение образовательных квестов предполагает наличие свободного времени, нужного пространства, без ограничения в перемещении и банка различных по своей сложности нестандартных заданий. Их реализация возможна и целесообразна при погружении в сложную тему или блок тем, новую дисциплину либо на этапе завершения изучения темы (дисциплины), обобщения полученных знаний и умений, проверки качества формируемых компетенций.

***Ключевые слова:*** биологическое образование: интерактивные технологии; инновационные технологии; интерактивные методы обучения; квесты; линейный квест; штурмовой квест: кольцевой квест; ситуационные задачи; активизация познавательной деятельности; коммуникативные компетенции; креативное мышление.

***O. V. Demina***
*o. undergraduate, MBOW "School № 24*
Yelets (Russia),
***I.N. Usacheva,***
*candidate of pedagogic Sciences, docent,*
*Eletskii State University. I.A. Bunin*
Yelets (Russia)

## BIOLOGICAL QUEST AS A FORM Of CLASSES VNEUROChNOGO

***Abstract*** *This article is devoted to consideration of the interactive technologies study biology for example quest. Examines the structure and components of the training quest. Classifies types of quests and on specific biological examples illustrate features of the methodology of linear, assault and ring quests. The application of educational quests presupposes the existence of free time, the desired space without any limitations in movement and various bank by its complexity of non-standard jobs. Their implementation is possible and expedient when immersed in a complex topic or block so a new discipline or in the process of completing the study (discipline), generalization of acquired knowledge and skills, quality checks generated by competencies.*

***Keywords:*** *biological education: interactive technologies; innovative technologies; interactive teaching methods; quests; linear quest; assault quest: ring quest; situational tasks; activation of cognitive activity; communicative competence; creative thinking.*

Современное образование претерпело множество перемен, которые потребовали пересмотра его содержания, методов, средств обучения и прежде всего форм организации взаимодействия учителя и учащихся. Ученик в современной школе – это исследователь, который благодаря помощи своего наставника-учителя обнаруживает и открывает для себя что-то новое путем решения практико-ориентированных задач. В связи с этим учителю необходимо определить, какую из палитры современных образовательных технологий деятельностного типа использовать.

В образовательном процессе по стандартам ФГОС активно используются личностно ориентированные, интерактивные, информационно-коммуникативные технологии, технологии развития критического мышления. Основная цель этих методик заключается в активном развитии не только познавательной сферы ребёнка, но и его мотивационной основы, личностных качеств: коммуникабельности, мобильности, креативности в поиске решений, генерировании идей и их проверке и т.п. Выбирается наиболее эффективная форма организации учебно-воспитательного процесса как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Радикально сменилась система отношений между учащимся и учителем. Современные школьники обладают новыми возможностями, мыслят и видят по-иному. Задача современного образования заключается в том, чтобы использовать эти изменения для качественного, полноценного развития личности.

Биология как учебный предмет обладает большими потенциальными возможностями для реализации различных форм организации обучения. В практике современных учителей биологии немало технологий обучения, которые, безусловно, способствуют достижению предметных, метапредметных и личностных результатов, овладению ключевыми компетенциями. Однако в учебно-воспитательный процесс нового времени все активнее внедряются инновации, которые представляют собой трансформации различных по своей сути и форме взаимодействий между всеми участниками образовательного процесса. Наиболее привлекательными среди них можно считать интерактивные технологии обучения, которые позволяют активизировать возможности школьников, демонстрировать области применения усвоенных биологических знаний и умений как во время учебного занятия, так и после него.

Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact». «Inter» – это «взаимный», «act» – действовать. Интерактивность – это способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например,

компьютером). По сравнению с традиционными формами ведения занятий в интерактивном обучении изменилось взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Учащийся становится полноправным участником образовательного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Деятельность педагога направлена на побуждение участников к самостоятельному поиску, помогает им в работе. Однако без владения базовыми знаниями по основным разделам предметной области «Биология» такие формы малоэффективны, даже если они подчинены главной идее нового поколения образовательного стандарта «научить ребёнка учиться» [1].

Достижению требуемых результатов в ходе организации внеурочной деятельности по биологии способствует применение игровых технологий. Остановим свое внимание на одной из них. Образовательный квест – последнее время одна из наиболее популярных форм организации образовательного пространства внеурочного занятия, отвечающий всем потребностям современных школьников. Квест (квестор) – от латинского слова «q u a e r o» – ищу, разыскиваю, веду следствие. В Италии – это полицейский чин, в Древнем Риме – служитель, который осуществлял различные функции (административные, судебные, финансовые). Технология квеста разработана профессором Университета Сан-Диего (США) Доджем Берни в 1995 году как способ организации поисковой деятельности в учебном процессе, который дал ей следующее определение: «Квест – это поисковая деятельность (или деятельность, ориентированная на поиск)» [5].

В образовательном процессе квест – это проблемное задание с элементами ролевой игры, система взаимосвязанных заданий-испытаний, которые связаны общей темой и целью. Квесты – это сюжетные игры. Нередко их названия перекликаются с темами популярных фильмов и книг (например, «Путешествие к центру Земли», «Потаенное ныряющее судно», «Тайна двух океанов», «Солярис или освоение новой планеты», «Восстановить цивилизацию после катастрофы», «Учёные, которые строят МКС» и т.д.), так что участникам, как правило, нетрудно окунуться в необходимую атмосферу. Кроме того, игра – сама по себе уникальное явление. Не случайно ее важность для жизни человека в целом отмечал еще ректор Лейденского университета Йохан Хейзинга в своей книге «Homo Ludens» («Человек играющий»). Известный историк и культуролог, он считал, что вся жизнь человека подобна игре. Игра в понимании обычного человека – это дело, которое противостоит серьезности. Дети играют с глубочайшей серьезностью, решая задачи, которые связаны с их жизнью и позволяют им почувствовать себя в тех ситуациях и ролях, которые когда-то будут им доступны. Ученики могут побывать на месте ответственных ученых, совершающих великое открытие, почувствовать себя взрослыми, оказывающимися в сложных жизненных ситуациях, попробовать себя в разных ролях, накапливая опыт для своей будущей взрослой жизни. Однако чем старше становится ученик, тем меньше ему удается «поиграть» во время урока и вне его, так как считается, что старшеклассник должен подходить к своему обучению совершенно серьезно, перейдя от игры к другим способам овладения знаниями. Такой подход оправдан возрастными особенностями учащегося, но учитель, совсем отказавшийся от игры и её элементов, может однажды прийти к тому, что его ученики потеряют всякий интерес к предмету, так как не увидят возможности применения получаемых знаний на практике.

Главным достоинством квеста является отсутствие стереотипных решений, эталонных ответов, готовых алгоритмов. Участники квеста вовлекаются в поиск ответов на предложенные задания, консолидируя не только свои идеи, но и уже имеющиеся знания и умения. Во время прохождения квеста участники работают в команде, демонстрируя возможности рационального взаимодействия, правильной расстановки сил, самостоятельности в принятии решений. Это обеспечивает развитие коммуникативных компетенций, демонстрирует организаторские способности, лидерские качества участников, от которых зависит успех выполнения испытаний. В данном случае основной задачей разработки образовательного квеста является организация эффективного использования времени школьника и направления его усилий на работу с информацией, а не на ее поиск. По мнению

Берни Доджа, образовательный квест расширяет кругозор учащегося, способствует развитию аналитического, критического и творческого мышления, навыков решения задач и в процессе работы в команде. Однако такой вид поисковой деятельности нуждается в «опорах», которые должен предоставить педагог. Под опорами понимаются обязательные условия для организации интерактивного обучения, такие как:

– доверительные, позитивные отношения между обучающим и учащимися;
– демократический стиль;
– сотрудничество в процессе общения обучающего и учащихся между собой;
– опора на личный опыт учащихся, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов;
– многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности учащихся, их мобильность;
– включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации учащихся.

Отметим, что соблюдение этих обязательных условий помогает участникам квеста правильно строить план исследования, вовлекает их в решение проблемы, направляет внимание на самые существенные аспекты изучения.

Не следует путать «квест» с «кругосветкой» или «игрой по станциям». Отличием «квеста» от подобного рода игр является помимо наличия сюжета, как в ролевой игре, также отсутствие «бегунка» или «путевого листа». В ходе прохождения квеста нет чёткого пути. Каждая команда может абсолютно по-разному пройти один и тот же квест, с абсолютно разным результатом. В этом и заключается образовательный потенциал «квеста» как эффективной игровой формы обучения. Наиболее часто применяются квесты трех типов: линейные, штурмовые, кольцевые.

Линейные квесты построены таким образом, что выполнение одного задания дает возможность перейти к другому («цепочка»). Так, в ходе квеста «Микромир» учащиеся, чтобы получить доступ к практической части задания, должны восстановить правильную последовательность работы с микроскопом, продемонстрировав приемы работы с ним или посчитав его оптическую силу. Восстановление правильной последовательности и верный расчет – ключ к следующему заданию. Особый интерес вызывают практические задания, где требуется применить имеющиеся знания и умения, а также найти новое решение. Школьникам предлагается за определенное время самим приготовить временный микропрепарат чешуи кожицы лука. Временной промежуток – это число, ключ к следующему заданию. В другом случае для получения допуска требовалось сосчитать число клеток готового микропрепарата листа элодеи с помощью окулярной камеры. Или для того чтобы получить задание-испытание среди предметов или объектов класса (за его пределами), обучающиеся должны воспользоваться короткими шифровками. Например, допуск к испытанию может находиться под влажным препаратом рыбы (в подсказке идет речь о животном, у которого впервые появляется внутреннее ухо) или под остеологическим препаратом лягушки («животное, у которого всего один шейный позвонок»). Когда допуск получен, команда начинает расшифровку своего маршрута, все контрольные пункты квеста имеют свой код. Код может быть представлен последовательностью заданий, ответом которых является определенная цифра: сочетая их, получают номер пункта или аудитории. Например: первая цифра – количество жидких сред организма человека (цифра «3»), вторая – число вакуолей в зрелой растительной клетке (цифра «I»), третья цифра – количество ядер в красных кровяных клетках человека (цифра «0») – кодовое число «310». Или: первая цифра – число пар ходильных ног у самых многочисленных Членистоногих (цифра «3»), вторая – число мембран в рибосомах клетки (цифра «0»), третья – число спермиев, участвующих в оплодотворении цветковых растений (цифра «2») – кодовое число «302». Таким образом, линейные квесты позволяют эффективно не только обобщить и проверить имеющиеся знания, но и самостоятельно изучить с помощью биологических методов новый материал.

Суть штурмовых квестов заключается в том, что, используя контрольные подсказки, участник сам выбирает способ решения задачи. Такие квесты, как правило, многоуровневые. Все уровни выдаются участникам одновременно с указанием количества баллов за каждый из них. Количество баллов пропорционально уровню сложности заданий. Каждый уровень закодирован; например, решение генетической задачи и определение закона Г. Менделя определяет уровень сложности заданий (участники сами выбирают задачу на моногибридное или дигибридное скрещивание, первый, второй и третий законы Г. Менделя). После изучения эволюционного блока можно в такой же форме провести квест «Назад в прошлое». Каждый уровень предполагает глубокое погружение в тему (в определенную эру и период геохронологической летописи Земли). Участники выбирают одну из тем: «Криптозой – период скрытой жизни», «Фаперозой – период явной жизни». Выбор уровня сложности квеста может включать задание по определению эры и периода существования древнего организма по его изображению. Например, изображение таких организмов, как платибелодон, хиротерий, аммонит, трилобит сопровождается заданием: «Определите эру и период существования данного животного, укажите его прототип в современной фауне и назовите основные черты строения».

Задания-загадки содержат определённым образом закодированную информацию, иногда в иносказательной форме. Например, зашифровано задание про насекомых как самых многочисленных представителей на Земле. На столе разложены следующие предметы: мозаика, трахея, куколка; необходимо объяснить, что общего между ними и определить объект шифровки. Для разгадывания и получения кода к уровню или заданию можно пользоваться справочниками, энциклопедиями, коллекциями, чучелами животных, гербариями, влажными препаратами, Интернетом.

Время прохождения уровня ограничено, несоблюдение временного режима наказывается баллами.

Активная зона штурмового квеста может выходить за пределы класса или аудитории, не сдерживая участников в перемещении. В случае затруднений можно использовать право на подсказку, но с каждой подсказкой количество баллов уменьшается.

Подобная форма развивает гибкость мышления, аналитические способности, умение применить знание в нестандартной ситуации, найти новое решение, установить причинно-следственные связи, а также способствует развитию умения быстрого и эффективного поиска нужной информации и правильной интерпретации результатов.

Для обобщения крупных тем или блоков по биологии применяются кольцевые квесты. В основе – квест линейного типа для нескольких команд, приступивших к его прохождению одновременно, но из разных пунктов, каждая идет по своему пути к финишу. Учащимся можно предложить квест «В лабиринтах природы», который построен на интеграции биологических, экологических и химических знаний. На каждом этапе участники должны решить конкретные задания по различным разделам биологии (ботаника, зоология, анатомия, цитология, гистология с основами эмбриологии и др.) с химической и экологической составляющей. Такая интеграция помогает увидеть целостность процессов и явлений в живой природе, дает возможность лучше понять суть организации живых систем и их взаимодействие с другими объектами природы [4].

Геокэшинг – квест на открытой местности с поиском «клада», тайника и с элементами ориентирования на местности. Может быть построен как по кольцевой, так и по линейной схеме. Например, в квесте «Первые», можно предложить ориентацию по сторонам света на основе расположения листовых и накипных лишайников на объектах живой и неживой природы (камни, стволы деревьев).

Ещё одним необходимым условием соблюдения и организации интерактивного обучения является использование разных мультимедиаресурсов и приложений. Это не только мультимедиапрезентации или интерактивные доски. Например, чтобы пользоваться приложением Plickers, нужны только телефон педагога с установленным приложением и набор распечатанных карточек у участников. Это очень быстрый и простой способ получения информации по заданию или проверки ответа. Также по кабинету можно расклеить

распечатанные QR-коды, которые ведут на страницу с информацией. На смартфонах участников должны стоять QR-ридеры, скачать такие бесплатные приложения не составляет труда. Карточки с такими кодами могут быть также игровой валютой, которую получаешь, выполняя задания или, может быть, древними печатями на артефактах исчезнувших цивилизаций, которые нужно просканировать.

Применение квест-технологии как инновационной технологии обучения предполагает наличие свободного времени, некоторого числа помощников, нужного пространства, без ограничения в перемещении и банка различных по своей сложности нестандартных заданий. Поэтому в действительности их реализация возможна и целесообразна при погружении в сложную тему или блок тем, новую дисциплину либо на этапе завершения изучения темы (дисциплины), обобщения полученных знаний и умений, проверки качества формируемых компетенций.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. ФГОС ООО [Электронный ресурс. – URL: ]http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf
2. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] / Я.С. Быховский // Материалы Международной конференции «Информационные технологии в образовании. – ИТО-99». – URL: ito. edu.ru› 1999/III/1/30015.html
3. Жебровская О.О. Международный вебинар «"Живые" квесты в образовании (современные образовательные технологии)» [Электронный ресурс] / О.О. Жебровсая. – URL: http://ext.spb.ru/index.php/webinars/2209-22012013-qq-q-q.html (дата обращения: 04.06.2015)
4. Игумнова Е.А. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6.
5. Образовательный квест – современная интерактивная технология / С.А. Осяк [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2.

***Н.Н. Ермак,***
учитель начальных классов
лицей с. Долгоруково,
(Россия)

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

***Аннотация***. Статья посвящена проблеме развития творческих способностей младших школьников. Одной из главных задач, стоящих перед школой, является создание оптимальных условий для развития каждого ученика в различных видах его деятельности. В статье рассмотрены определенные условия, способствующие успешному развитию младшего школьника. Применять различные средства и методы обучения для формирования творчества необходимо как на уроках, так и во внеурочной деятельности учащихся. Отмечено, что важную роль в выполнении мыслительных операций и развитии основных качеств творческой личности играют исследовательские проекты, задачи на смекалку, головоломки, ребусы. В творческой обстановке всегда рождаются новые идеи, замыслы, возникает атмосфера сотрудничества, которая, в свою очередь, рождает вкус к творчеству.

***Ключевые слова:*** младшие школьники, творчество, развитие.

***N.N. Ermak,***
primary school teacher lyceum s.Dolgorukovo,
Dolgorukovo (Russia)

## DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER STUDENTS IN LESSONS AND DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

***Abstract.*** The article is devoted to the problem of development of creative abilities of younger students. One of the main challenges facing the school is to create optimal conditions for the development of each student in various activities. The article deals with certain conditions that contribute to the successful development of primary school children. It is necessary to apply various means and methods of training for formation of creativity both at lessons, and in extracurricular activity of pupils. It is noted that an important role in the performance of mental operations and the development of the basic qualities of the creative personality, contribute to research projects, tasks for ingenuity, puzzles. In a creative environment, new ideas and ideas are always born, there is an atmosphere of cooperation, which in turn gives rise to a taste for creativity.

***Keywords:*** younger students, creativity, development.

Важную роль в развитии творческого потенциала детей играет начальная школа. Именно в этом возрасте развиваются воображение и фантазия, воспитывается любознательность, формируется умение наблюдать и анализировать, проводить сравнения,

обобщать факты. В настоящее время успешными могут стать люди с высокой коммуникативной культурой, обладающие широким кругозором. Только творческий человек может успешно адаптироваться в социуме, находить позитивные выходы из сложившихся ситуаций, способен к самореализации своих возможностей и саморазвитию.

Творческие способности не развиваются стихийно, а требуют специального организованного процесса обучения и воспитания, создания педагогических условий для самовыражения в творческой деятельности. Одной из главных задач, стоящих перед школой, является создание оптимальных условий для развития каждого учащегося в различных видах его деятельности. Сегодня необходимо грамотно сочетать учебную деятельность, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков обучающихся, их познавательной активностью, способностью самостоятельно решать нестандартные задачи.

Целенаправленная работа учителя дает возможность обеспечить высокий уровень развития заложенных творческих способностей детей. Перед педагогом стоят задачи:

- замечать любые творческие проявления учеников;
- создавать условия для развития творческих способностей на уроках и во внеклассной работе.

Находясь в постоянном поиске, стараясь подходить творчески к учебному процессу, я как педагог хочу видеть в каждом своем ученике будущего певца, художника, писателя, артиста или просто доброго человека. Я пытаюсь с самых первых дней обучения создать в детском коллективе атмосферу созидания и творчества, помогаю раскрыться способностям ученика.

Как научить ребёнка учиться, быть активным и любознательным? Каждый учитель, опираясь на опыт работы и индивидуальные особенности учащихся, может составить большой список приемов и методов. Активизация творческой познавательной деятельности младших школьников зависит в большей степени от методов и приёмов обучения, которые использует учитель на уроке. Важную роль в развитии творческого потенциала младших школьников играют творческие задания. Диапазон творческих заданий широк.

Урок литературного чтения, как никакой другой, подходит для открытого диалога, где свободная мысль является непременным условием устного творчества. Литературное, словесное творчество является характерным для младшего школьного возраста. На развитие творческих литературных способностей предлагаю задания, где ребенок должен представить себя на месте героя, героини, посмотреть на одну и ту же ситуацию или предмет глазами разных персонажей, дополнить или изменить текст, разыграть по ролям, нарисовать. Соприкасаясь с творчеством поэтов и писателей, приобщаясь к великим произведениям, школьники учатся любить и понимать литературный язык. А любовь к чтению – это начало развития литературных способностей. На материале стихотворных текстов дети учатся умению вслушиваться в стихи, чувствовать их ритм, рифму, вдумываться в каждое слово, видеть, понимать его красоту, которые вложил автор в слова. Работу над стихотворчеством начинаю с формирования умения рифмовать, затем задания усложняются: предлагаю сочинить двустишие, четверостишие. А дальше дети сами подбирают рифмующие слова и пробуют писать стихи. Именно в такой работе ученики шаг за шагом раскрывают себя, развивают творческие способности, что ведёт к формированию и закреплению положительной мотивации к учению. Особое место в системе творческого развития занимает сочинение. Именно сочинение – высшая форма проявления творческих способностей ребёнка. Считаю, что это бесценный материал не только для развития устной и письменной речи учащихся и формирования грамотности, но и формирования личности в целом. Сочинения позволяют просматривать динамику роста в развитии творческих способностей учащихся, узнавать не только внутренний мир ребёнка, но и его интересы, степень его наблюдательности, являются показателем общего развития ребёнка. В каждом живом и непосредственном рассказе, высказывании, сочинении отражается детская пытливость, любознательность, любовь к окружающему миру. Именно так формируется новый человек, личность, и моя задача – не дать угаснуть этой искорке. Наиболее благоприятным материалом для творческого сочинения

является наблюдение за природой и окружающей жизнью. Дети пишут свои сочинения, используя собственные наблюдения. На уроках русского языка и литературного чтения, начиная с первого года обучения в школе, дети учатся сочинять загадки и сказки. Сказки – любимый литературный жанр у детей. Изучая на уроках литературного чтения раздел «Устное народное творчество», мои ученики создают свои книжки-малышки, в которые собирают понравившиеся жанры устного народного творчества. А с каким интересом дети инсценируют сказки, перевоплощаясь в любимых героев, стараются голосом и жестами показать характер каждого героя. Вот уже несколько лет я веду с детьми дневники читателя. Ребята красочно их оформляют, делают иллюстрации, вписывают названия прочитанных произведений, составляют вопросы, краткую аннотацию и обязательно отзыв о прочитанном. Все дневники разнообразны, нет ни одного похожего, каждый – творческая индивидуальность!

Уроки математики способствуют формированию гибкости мышления. Очень важно начинать занятия с разминки, проводить «мозговой штурм» (устный счет), где основной задачей является создание у ребят определенного положительного фона, подготавливающего ребёнка к активной учебно-познавательной деятельности. Решение головоломок, ребусов, занимательных задач, задач на смекалку также способствует развитию. Творческие задачи требуют самостоятельности и рассчитаны на поисковую деятельность, неординарный, нетрадиционный подход и творческое применение знаний:

– задачи с лишними данными (в этих задачах присутствуют дополнительные ненужные данные; обучающиеся должны выделить те данные, которые необходимы для решения, и исключить лишние, ненужные). Например:

- На первой полке лежало 30 книг, на второй 10 книг, а на третьей на 5 книг больше, чем на второй полке. Сколько книг лежало на третьей полке?

– Задачи с недостающими данными (в этих задачах отсутствуют некоторые данные для ответа на поставленный вопрос; для решения необходимо добавить необходимые значения). Например:

- В детском саду было 5 красных мячей и несколько синих. Сколько всего мячей было в детском саду?

– Задачи на сообразительность (на задачах этой серии тренируется способность логически рассуждать, смекалка и сообразительность; не все эти задачи являются математическими в узком смысле слова, некоторые из них являются логическими задачами).

Например:

- Тройка лошадей пробежала 15 км. По сколько километров пробежала каждая лошадь?

- В комнате было 12 цыплят, 3 кролика, 5 щенят, 2 кошки, 1 петух и 2 курицы. Пришёл хозяин с собакой. Сколько в комнате стало ног?

Задания на развитие логики очень привлекают детей. А процесс решения, поиска правильного ответа, основанный на интересе к задаче, невозможен без активной работы мысли. В ходе таких упражнений учащиеся постепенно овладевают умением самостоятельно вести поиск решения. Такие задачи развивают умственную активность, инициативу, творческое отношение к учебной задаче, помогают сохранить искру живого интереса к учёбе, к математике.

Развитие творческих способностей продолжается и на уроках окружающего мира. Предлагаю такие творческие задания:

- составить план к тексту в рисунках;
- дополнить текст интересными фактами, используя дополнительный материал;
- сочинить загадки о природных объектах;
- разработать памятки («Правила поведения в лесу», «Безопасность на дороге»);
- изготовить книжки-малышки («Береги животных!»);
- нарисовать, как ты себе представляешь природную зону (тайгу, пустыню);
- создать презентацию, творческую работу, проект.

На уроке окружающего мира, изучая тему «Жизнь птиц», мы с детьми обсудили проблему зимующих птиц нашего края. Ребята сделали вывод, что зимой птицам страшен не холод, а голод. Дети решили, что надо сделать кормушки. Это решение вылилось в большой

интересный проект. Сколько было эмоций, когда дети развешивали птичьи кормушки! А главное, ребята следили за тем, чтобы в них постоянно находился корм. Думаю, после такой работы у детей сформируется доброе отношение к природе. На уроках технологии и изобразительного искусства также предоставляется большая возможность для развития творческих способностей детей. На этих уроках каждый ребёнок пробует свои силы, возможности, учится творить, раскрывает таланты. Рисование является типичным творчеством раннего возраста. К началу школьного возраста любовь и интерес к рисованию начинает ослабевать, а у многих детей пропадает вовсе. Очень важно не упустить этот момент и пробудить в детях интерес к рисованию. Очень часто на уроках я даю ребятам задания: нарисовать иллюстрацию к понравившемуся отрывку, нарисовать экологические знаки. Дети рисуют и одновременно рассказывают о том, что они хотели выразить.

Экскурсия – форма организации обучения, которая позволяет проводить наблюдения, а также изучение различных предметов, явлений и процессов в естественных условиях. С первого класса с детьми начинаем изучать природу родного края, нашу малую родину. Экскурсия расширяет кругозор ребят. Дети узнают о прошлом и настоящем родного края, достопримечательностях, знакомятся с трудовым подвигом своих земляков, историческими местами. После таких экскурсий у ребят в памяти остаются неизгладимые впечатления. По свежим следам предлагаю свои мысли высказать в сочинениях. По желанию ребята могут творчески оформить свои сочинения – сделать рисунки и фотографии.

В начальных классах одним из эффективных приемов, активно воздействующих на познавательную деятельность учащихся, на их эмоциональную сферу, является творческая игра. Она способствует созданию у школьников эмоционального настроя, вызывает положительное отношение к выполняемой деятельности, улучшает общую работоспособность, дает возможность многократно повторить один и тот же материал без монотонности и скуки, добиться прочного его усвоения. Дети живут игрой. Она несет в себе огромный эмоциональный заряд, решает не только учебные и развивающие задачи, но и воспитывает качества творческой личности: инициативу, настойчивость, целеустремленность, умение находить решение в нестандартной ситуации. Научить ребёнка думать самостоятельно, отстаивать свою точку зрения – главная задача творческой игры. Игра «Чудесный лес» даёт каждому ребёнку возможность пофантазировать, дорисовать незаконченные фигурки: превратить их в деревья, цветы, бабочки, птички, животных, а потом рассказать волшебную историю с помощью своего рисунка. Таким образом, дети не только развивают воображение, но и речь.

Большую работу по развитию творческих способностей учащихся я провожу во внеурочной деятельности. Этому виду занятий я придаю особое значение. Безусловно, у учителя уходит много личного времени на подготовку к мероприятиям, но результат этого стоит. Здесь раскрываются таланты учеников, их отношение друг к другу, сплачивается коллектив детей и родителей, ребята становятся дружнее, активнее, инициативнее, повышается познавательная активность учащихся. Во внеурочное время мои ученики посещают кружки «Мир театра», «Юный исследователь» «Занимательная математика». Ребята ведут исследовательскую работу, оформляют альбомы, посещают краеведческий музей, драмтеатр. Свои знания по всем предметам дети показывают на олимпиадах различного уровня, интеллектуальных марафонах: «Алмазные грани», «Мой Пушкин», «Русский медвежонок» «ЭМУ», «Кенгуру», занимают призовые места. Я не ограничиваю учеников в выборе конкурса, поэтому дети с различными образовательными потребностями участвуют и в творческих конкурсах, и интеллектуальных, и предметных олимпиадах.

Сегодня для меня как учителя и классного руководителя одним из приоритетных направлений в работе является задача создания единой системы воспитания гармонично развитой личности ребёнка.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор / Д.В Григорьев., П.В. Степанов – М.: Просвещение, 2011.

2. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей: Учебно-методическое пособие для учителей / А.З. Зак – М.: Новая школа, 2012.

3. Степанов Е.Н. Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов / Е.Н. Степанов // Завуч начальной школы. –2011. – № 6.

***Л.М. Звезда,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический
университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)
***Т.В. Тарасенко,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.*** Статья посвящена одному из аспектов актуальной в теоретическом и практическом планах проблемы реализации регионального компонента содержания начального образования: организации внеурочной деятельности с использованием краеведческих материалов, способствующих воспитанию основ патриотизма. Внеурочное мероприятие представлено в виде путешествия по Липецку с остановкой на разных станциях, посвященных известным людям города, в честь которых названы улицы, символике города и т.п. Теоретической основой разработки внеурочного мероприятия являются идеи С.П. Баранова о формировании у младших школьников чувственного опыта, последующем его обобщении, осмыслении и творческом применении. Воспитание патриотических чувств должно быть основано на глубоком познании краеведческих материалов, включающем эмоциональные переживания различных фактов и событий.

***Ключевые слова:*** региональный компонент, содержание начального образования внеурочная деятельность, воспитание младших школьников.

***L.M. Zvezda,***
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical University. P.P. Semenova-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)
***T.V. Tarasenko,***
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical
University named after P.P. Semenova-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# THE USE OF THE REGIONAL COMPONENT OF THE CONTENT OF EDUCATION IN THE EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN EXTENSIVE ACTIVITY

***Abstract.*** The article is devoted to one of the aspects of the problem of realization of the regional component of the content of primary education that is relevant in theoretical and practical terms: the organization of extracurricular activities using local history materials that contribute to the education of the foundations of patriotism. The extracurricular event is presented in the form of a trip to Lipetsk with a stop at different stations dedicated to famous people of the city, in whose honor the streets, symbols of the city, etc. are named. The theoretical basis for the development of extracurricular activities are the ideas of S.P. Baranova on the formation of sensory experience in younger schoolchildren, its subsequent generalization, understanding and creative application. Fostering patriotic feelings should be based on a deep knowledge of local history materials, including emotional experiences of various facts and events.

***Keywords:*** regional component, the content of primary education, extracurricular activities, education of younger schoolchildren.

В настоящее время одним из важнейших направлений совершенствования содержания школьного образования является реализация регионального компонента на основе принципа культуросообразности образования. В статье 3 Закона «Об образовании» Российской Федерации (2012 г.) подчеркивается необходимость единства федерального культурного и образовательного пространства и в то же время провозглашается важность защиты и развития региональных, культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства. В принятых и реализуемых в настоящее время Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральном государственном стандарте

начального образования (ФГОС НО) отражена тенденция необходимости реализации регионального компонента содержания начального образования.

В ФГОС НО в п. 5 и 6 также подчеркивается, что Стандарт разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации (Пункт в редакции, введенной в действие с 21 февраля 2015 года приказом Минобрнауки России от 29 декабря 2014 года N 1643), а также, что Стандарт направлен на обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся при получении начального общего образования, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества (Абзац в редакции, введенной в действие с 21 февраля 2015 года приказом Минобрнауки России от 29 декабря 2014 года N 1643).

Региональный компонент образования тесно связан с региональной культурой и касается содержания образования: в учебных курсах должна присутствовать информация, социально значимая для данного региона. В педагогической науке понятие «региональный компонент содержания образования» определяется как создание системы форм и способов оптимального для данного региона осуществления образовательного процесса. Это позволяет строить процесс образования на знании близкого и понятного мира: природы (экосистемы, рукотворные и естественные ландшафты, редкие животные и растения, охраняемые природные зоны и др.), социальной действительности в настоящем и прошлом, народного фольклора, национальных традиций и обрядов, изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

На научно-теоретическом уровне следует отметить, что основу реализации регионального компонента содержания начального образования составляет задача определения оптимального соотношения федерального и регионального компонентов (В.М. Петровичев, В.К. Шаповалов, Г.В. Ушамирская).

Многие вопросы теории и практики этнопедагогического воспитания детей как важной составляющей регионального компонента содержания образования нашли отражение в ставших классическими работах И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского.

Впервые этнокультурный подход в педагогике был реализован на основе рассмотрения мировых культурных достижений как средства социализации и инкультурации личности (С.Т. Шацкий); этнической индивидуальности народов как основы культуротворчества (Н.А. Исмуков); разделения понятий «этническая культура» и «культура этноса», включая в последнее и межэтнические компоненты (Ю.В. Бромлей).

В трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.М. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина рассматриваются вопросы освоения личностью содержания национальной культуры, доказывается, что процесс приобщения к культуре в младшем школьном возрасте идет через присвоение общественно-исторического опыта, воплощенного в материальных и духовных ценностях, осваивается в активной созидательной деятельности.

Исследования, посвященные разработке проблемы реализации регионального компонента содержания образования детей младшего возраста (Л.В. Неретина, И.Я. Мурзина и др.) немногочисленны, в основном преобладают работы, раскрывающие отдельные направления реализации регионального компонента: чаще всего этнопедагогического и экологического. Возрастающая тенденция этнопедагогизации образования (А.М. Баркова, Е.В. Бондаревская, И.Е. Видт, М.Б. Насырова и др.) проявляется в становлении новой культурно-образовательной парадигмы, рассматривающей народную культуру как «основу национального духовного богатства» (А.В. Захаров), уникального пространства, в котором развивается ребенок как субъект культуры и творчества (Л.И. Анцыферова, С.В. Кульневич, В.И. Слободчиков и др.), самобытного явления, обладающего богатейшим педагогическим потенциалом (Г.И. Батурина, Н.В. Еремина, С.Д. Кириенко, М.А. Чистякова и др.).

Современные исследователи подчеркивают, что главное в младшем школьном возрасте – заложить в ребенке чувство единения с родной землей и природой; вызвать интерес к истории края; воспитать ответственное отношение к делам и поступкам через введение эколого-краеведческого материала в учебно-воспитательный процесс (Н.А. Вершинин,

Н.В. Ласкина, Л.Д. Лободина, Н.В. Николаева, Е.С. Павленко, Л.П. Симонова и др.). Анализ педагогической литературы, отражающей реализацию регионального компонента содержания образования детей младшего возраста (на материале Липецкой области) показал, что отсутствуют комплексные разработки этой проблемы на научной основе, но существует фрагментарный эмпирический опыт педагогов, описанный в научных статьях, а также отраженный в методических разработках конспектов занятий, уроков, праздников, экскурсий и некоторых авторских парциальных программ.

Представления о родной природе у детей складываются как в процессе изучения такого предмета, как интегративный курс «Окружающий мир», так и во внеурочной, внеклассной и внешкольной формах обучения: во время экскурсий, на классных часах, на занятиях в организациях дополнительного образования (на станциях юннатов, в кружках, экостудиях, развивающих центрах) и т.п. В связи с этим представляется важной внеурочная деятельность, которая может быть направлена как на накопление чувственного опыта у детей, так и на его осмысление, обобщение и творческое применение (С.П. Баранов) [1]. В целях формирования чувственного опыта важно провести ряд экскурсий, разработать вместе с родителями маршруты выходного дня, а затем во внеурочной деятельности создать условия для обобщения чувственного опыта. Например, в 2 классе можно провести внеурочное мероприятие «Прогулка по Липецку» с целями формирования у учащихся знаний об особенностях города Липецка, о символике города, развития умений ориентироваться в городе, пользоваться краеведческими справочниками; воспитания эмоционально-ценностного отношения к городу Липецку, любви к родному краю, Родине, чувства патриотизма, гордости за свой край. Вначале учитель предлагает детям отгадать загадку:

О ней все знают,
Любят, уважают,
А солдат на посту
Бережет, охраняет.
Кто она, все знают! (Родина).

Учитель дает задание подобрать родственные слова к слову РОДИНА. (Родственники, родственные, родной, род, родинка, родничок, родимый). Задает ряд вопросов, актуализирующих представления детей о Родине: «Что мы называем Родиной? Какие вы знаете пословицы о Родине? (Всякому мила своя сторона. Человек без родины – соловей без песни. Любовь к родине в огне не горит и в воде не тонет. Родина – мать, умей за нее постоять. Для родины своей ни сна, ни жизни не жалей. Глупа та птица, которой гнездо свое не мило. На чужбине родная землица во сне снится. Родная сторона – мать, чужая – мачеха. Где родился, там и пригодился). Какое место называется малой родиной? (Место, где человек родился, где живут его родители, родня). Какой город является вашей малой родиной?»

Далее учитель предлагает совершить путешествие по городу Липецку и Липецкой области: «У каждого на свете есть любимый уголок земли. Этот уголок называют малой родиной. Наша с вами малая родина – Липецк, чудесный, благодатный город. Город металлургов, изначально связанный с именем Петра I, город-здравница. Липецкий курорт с его минеральной водой и лечебными грязями – старейший курорт России. Липецк известен как город летчиков: со времен Великой Отечественной войны с липецким гарнизоном связаны имена трехсот Героев Советского Союза. У нас плодороднейшие земли. Липецк – город, в котором живут замечательные люди: хлеборобы и животноводы, садоводы, рабочие заводов и фабрик, врачи и учителя, учёные и спортсмены, художники и поэты и многие другие. Все они стремятся сделать наш город ещё лучше, богаче, красивее. На доске вы видите карту нашего путешествия. Как вы думаете, на каком виде транспорта удобнее путешествовать по городу? Итак, мы отправляемся с вами в путешествие». Учитель поясняет, что путешествие будет с остановками на станциях. Первая станция «Символическая». Нужно ответить на следующие вопросы: «Какие государственные символы вы знаете? (герб, флаг, гимн). А знаете ли вы государственные символы города Липецка?» (ответы учащихся).

Учитель говорит, что совсем недавно у Липецка появился свой гимн и предлагает его послушать. Стихи написал поэт Анатолий Шестопалов, музыку сочинил Вячеслав Мельник.

*Я тобой любуюсь, город,*
*Благороден твой размах.*
*Среди лип – красив и молод –*
*На пяти стоишь холмах.*
*Расплескали песню птицы,*
*Я иду своей тропой…*
*Земляков светлеют лица*
*От свидания с тобой.*

Припев**:**

*И бросает в небо блики*
*Новолипецкий металл.*
*Здесь державный Петр Великий*
*Флот России поднимал.*
*Дорожат тобой липчане,*
*Как святыней дорожат,*
*Православный, величавый,*
*Сердцу близкий Липецк-град и т.д.*

Учитель спрашивает, какие чувства, эмоции возникли, когда дети слушали гимн родного города. Далее дает задание найти герб Липецка среди гербов городов Липецкой области. Рассказывает, что герб – это опознавательный знак города, в котором отражены самые главные черты города. Предлагает детям объяснить значение изображений на гербе нашего города, после чего дает задание составить из цветных деталей на столах изображение липецкого флага. После ответов детей учитель подводит итог: «И на гербе и на флаге главной фигурой является липа. Само по себе изображение дерева всегда символизирует достаток, мудрость, согласие и взаимопонимание. А вот конкретно липовое дерево – это еще и символ доброжелательности, душевной теплоты и сердечности. Таким образом, Липецк посредством своего герба как бы приглашает каждого в свои теплые и радушные объятия. Липа издавна была близким другом для человека. Она укрывала людей от непогоды, давала им посуду и обувь, музыкальные инструменты. Дерево всегда помогало укрепить здоровье русского человека. Целебные свойства липового меда, а также чая из цветков этого дерева нельзя переоценить**.** Именно поэтому липа на гербе города Липецка изображена вовсе не случайно. Изумрудный цвет символизирует весеннее пробуждение, природу и надежду. Золотой фон полотнища – это цвет солнца, радости, богатства и плодородия.

2-я станция – «Городская». Детям дается задание:

Заполни пропуски, используя краеведческий справочник:

Меня зовут _____. Я живу в городе _____. Наш город основан в _____ году. Его основателем считают _____. В Липецке есть уникальное историческое место, памятник археологии 18 века – Липецкое _____. Ботаник и селекционер Е.В. Быханов создал на территории Липецка _____. Основным предприятием нашего города является _____ _____. В настоящее время наш город известен _____.

Проверка выполнения задания.

3-я станция – «Поэтическая». Детям дается задание: подбери слова, которые характеризуют наш город. Давайте послушаем, как описывают наш город поэты («Песня о Липецке», автор Надежда Цыплакова, «Гимн Липецку», автор Ксения Суханова).

4-я станция – «Уличная». Учитель говорит, что в городах много улиц, проспектов, переулков. Но жители быстро находят нужную им улицу. Почему? Потому что у каждой улицы есть своё _____. Расскажите, как называется улица, на которой вы живете. Почему она имеет такое название?

Организуется работа в группах. Учитель предлагает разделиться на группы по 4 человека. Каждая группа должна собрать карточки, которые развешены в классе.

***Задание 1.*** Соедини карточки и узнай, в честь кого названа улица (5 карточек с названиями улиц и краткие описания подвига людей или их вклада в культуру – например, ул. С. Шерстобитова названа в честь летчика, спасшего жителей Липецка: ценой своей жизни лётчики сумели отвести падающий самолёт от жилых зданий, заставив его упасть на пустыре.).

***Задание 2.*** Соедини фотографии памятников нашего города с их названиями.

5-я станция – «Творческая». Учитель дает детям задания.

Задание. Представь, что тебе нужно рассказать о Липецке людям, которые ничего о нем не знают. Нарисуй свою улицу. Придумай интересный рассказ к своему рисунку. Запиши свой рассказ.

Задание. Придумай правила, которые должны выполнять все жители города Липецка, чтобы им нравилось жить в своем городе.

Итог внеурочного мероприятия: учитель вместе с детьми обобщает: «Вот и закончилось наше путешествие по Липецку. Вам понравилось путешествовать по нашему городу? На каких станциях мы побывали? Какая станция вам понравилась больше всего? Вы все хорошо потрудились, молодцы. До следующего путешествия по родному городу».

Таким образом, представляется возможным и необходимым использование в образовательных целях новых интересных познавательных материалов о Липецкой области, отражающих ее настоящее и прошлое, основанных на чувственном опыте, его обобщении и в дальнейшем – в творческом применении детьми в разных видах деятельности. Данные материалы нуждаются в тщательном отборе для детей определенной возрастной категории, а также в соответствующем методическом сопровождении, в разработке целостных парциальных программ, преемственных по отношению друг к другу. Важным представляется повышение компетентности педагогов в реализации регионального компонента содержания образования детей младшего школьного возраста.

**Литература**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения: учебное пособие / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.

***А.В. Карпачев,***
учитель физики, МБОУ лицей № 5 города Ельца,
Елец (Россия)

## МОТИВАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ТЕХНИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ

***Аннотация.*** Статья посвящена вопросу изучения мотивации младших школьников к техническому творчеству (конструированию и легоконструированию). Диагностика уровней мотивации младших школьников к техническому творчеству проводилась с помощью диагностики специальных способностей детей в технической области (А. де Хаан, Г. Каф и опросника на наличие интереса к работе с конструктором для младших школьников (В.Л. Сенибрюхатова, А.Т. Мамедова). Результаты диагностики показали, что 26 % обучающихся начальных классов демонстрируют высокий уровень, 46% средний, 28% низкий. В статье формулируется свод правил, способствующих развитию мотивации младших школьников к техническому творчеству.

***Ключевые слова:*** мотивация, младшие школьники, техническое творчество, робототехника.

***A.V. Karpachev,***
teacher of physics, Lyceum № 5 of Yelets (Russia)

## MOTIVATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN TO TECHNICAL CREATIVITY

***Annotation.*** The article is devoted to the study of motivation of younger students to technical creativity (design and LEGO-construction). The diagnostics of the levels of motivation of younger students to the technical work was conducted with the help of special methods of diagnostics of children's abilities in the technical field (A. de Haan, G. DEP and questionnaire on interest in working with the designer for younger students (V. L. Serebryakova, A. T. Mamedov). The diagnostic results showed that 26% of primary school students demonstrate a high level, 46% average, 28% low. The article formulates a set of rules that contribute to the development of motivation of younger students to technical creativity.

***Keywords:*** motivation, younger students, technical creativity, robotics.

Проблема развития технического творчества в системе школьного образования не является новой, но в последние годы она актуализировалась в контексте внедрения ФГОС и включения в планируемые результаты обучения освоение основ научно-технического творчества. Одним из путей решения поставленной задачи становится включение в содержание урочной и/или внеурочной деятельности обучающихся всех ступеней обучения дисциплины "Робототехника".

Знакомство с робототехникой и самостоятельное конструирование роботов осуществляется обучающимися с использованием технологии, предлагаемой разработчиками конструктора ПервоРобот LEGO®WeDo™ (далее LegoWeDo). Программа "Робототехника" в начальной школе разработана нами на основе «Книги для учителя» [2], предлагаемой авторами конструктора, и его программного обеспечения в соответствии с требованиями ФГОС НОО с учетом возрастных и индивидуальных особенностей младшего школьника. Программа внеурочной деятельности "Робототехника" для обучающихся начальных классов нацелена на развитие у них интереса к проектной, конструкторской деятельности и научно-техническому творчеству; формирование первоначальных знаний по робототехнике и мехатронике, радио и схемотехнике, опыта самостоятельного проектирования и конструирования управляемых объектов различной сложности. Достижение обозначенной цели осуществляется через системное решение комплекса обучающих, развивающих и воспитательных задач.

Обучающие задачи: знакомство обучающихся с основными категориями робототехники и мехатроники и основами создания роботов на базе конструктора LegoWeDo; создание обучающимися управляемой модели (робота) с помощью конструктора LegoWeDo.

Развивающие задачи: развитие у младших школьников умений и навыков конструирования управляемых объектов на основе решения алгоритмических задач; развитие креативного мышления и пространственного воображения; развитие мелкой моторики, внимательности, аккуратности.

Воспитательные задачи: повышение мотивации учащихся к изобретательству и научно-техническому творчеству, самостоятельному созданию роботов на базе конструктора LegoWeDo; формирование навыков группового взаимодействия работы в команде; формирование общеучебных умений, дисциплинированности, целеустремленности.

Рассмотрим особенности мотивации младших школьников к техническому творчеству на занятиях по робототехнике. Известно, что мотив – это "побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта; предметно-направленная активность определенной силы; побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности – предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется; осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности" [1, с. 219]. Мотивация – это характеристика процесса, возникающая не стихийно; ее нужно формировать и развивать.

Мотивация младших школьников характеризуется следующими особенностями: познавательные мотивы (интерес к познанию) при правильно организованной работе уже к середине младшего школьного возраста могут преобразовываться в учебно-познавательные; мотивы самообразования пока проявляются как интерес к новому и дополнительным знаниям; социальные мотивы проявляются в желании школьника получить одобрение учителя и пр.

Работа по выявлению у младших школьников мотивации к техническому творчеству на занятиях по робототехнике проводились в сентябре 2018 года на базе МБОУ лицея № 5 города Ельца. В исследовании приняли участие обучающиеся вторых классов в количестве 50 человек. В качестве диагностических методик мы использовали опросник на наличие интереса к работе с конструктором для младших школьников (В.Л. Сенибрюхатова, А.Т. Мамедова), методику диагностики специальных способностей детей в технической области (А. де Хаан, Г. Каф).

Методика диагностики специальных способностей детей в технической области (А. де Хаан, Г. Каф) позволяет определить те области, в которых ученик проявляет свои способности и интересы (одна из областей "конструкторские и технические способности"). Методика позволяет определить уровни сформированности специальных способностей; низкий уровень (способности не выражены) – 0-4 балла; средний уровень (способности выражены слабо) –

5-8 баллов; высокий уровень (ярко выраженные способности, которые отмечают окружающие) – 9-14 баллов.

Использование опросника для младших школьников (В.Л. Сенибрюхатова, А.Т. Мамедова) было нацелено на выявление интереса обучающихся к работе с конструкторами в целом и легоконструктором в частности. Опросник включает девять вопросов, связанных с робототехникой и легоконструированием. Авторами разработана шестибалльная шкала, позволяющая определить три уровня заинтересованности обучающихся в робототехнической деятельности:

- низкий уровень характеризуется отсутствием у обучающихся интереса к углублению знаний в робототехнической деятельности, ответов, демонстрирующих их знания в области робототехники;

- средний уровень характеризуется стремлением обучающихся к проявлению заинтересованности в работе с конструкторами, ответами типа «у меня нет конструктора, но я очень хотел бы с ним работать» и пр., демонстрацией некоторых знаний о роботах, истории их появления, элементарных знаний об их устройстве;

- высокий уровень характеризуется интересом и стремлением не только постичь сущность робототехнической деятельности, но и проявлением знаний в данной области; ответы полные, точные; указывается наличие созданных ранее моделей [2].

В таблице 1 приводятся результаты диагностики по обеим методикам. В третьем столбце приведены обобщенные результаты диагностики. В группу с высоким уровнем вошли обучающиеся, продемонстрировавшие высокий уровень хотя бы по одной методике и не ниже среднего по другой; в группу с низким уровнем вошли школьники, продемонстрировавшие низкий уровень по обеим методикам; остальные диагностируемые вошли в группу со средним уровнем мотивации к занятиям техническим творчеством и робототехникой.

Таблица 1

*Результаты диагностики мотивации младших школьников к техническому творчеству*

| Уровни | Сформированность специальных способностей | Заинтересованность обучающихся в робототехнической деятельности | Мотивация младших школьников к техническому творчеству |
|---|---|---|---|
| Низкий | 32% | 28% | 28% |
| Средний | 44% | 42% | 46% |
| Высокий | 24% | 30% | 26% |

С учетом результатов диагностики комплектовалась группа для изучения в рамках внеурочной деятельности обучающихся дисциплины "Робототехника". В группу вошли обучающиеся с высоким и средним уровнем мотивации в количестве 14 человек.

С целью развития мотивации обучающихся, на основе обобщения педагогического опыта, на занятиях соблюдался свод правил, способствующих стимулированию самостоятельности и творческой активности обучающихся:

- быть примером, демонстрировать образцы творческой деятельности;

- поощрять сомнения, стимулировать деятельность по самостоятельной проверке предположений;

- рассматривать ошибки как средство для поиска новых путей решения проблемы;

- избегать критики и подавления технической деятельности школьников в любых проявлениях;

- поощрять креативность и изобретательность;

- создавать ситуации критической оценки продукта;

- поддерживать в ситуациях "неразрешимых" с точки зрения школьников проблем, грамотное управление процессом поиска.

Перспективы исследования состоят в разработке методических рекомендаций для педагогов по развитию мотивации младших школьников к техническому конструированию на занятиях по робототехнике и методических рекомендаций по формированию мотивации к конструированию у обучающихся начальных классов на уроках технологии.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., – 494 с.

2. Синебрюхова В.Л. Диагностика уровня мотивации у детей младшего школьного возраста к техническим видам деятельности средствами образовательной робототехники // В.Л. Синебрюхова, А.Т. Мамедова // Концепт: научно-методический электронный журнал. – URL: https://e-koncept.ru/2016/86650.htm (Дата обращения 14.09.2018).

***М.В. Козуб,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)
***С.А. Шароглазова,***
кандидат психологических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация***: В статье рассматриваются возможности использования здоровьесберегающих технологий в обучении младших школьников на основе гносеологического обоснования природы процесса обучения и этапов познания, определяются основные направления реализации технологии, описываются целевой, когнитивный, мотивационный практический, рефлексивный и диагностический компоненты технологии. В соответствии с компонентами технологии выявляются когнитивный, мотивационный, практический, рефлексивный критерии и высокий, средний и низкий уровни, доказывается эффективность использования здоровьесберегающих технологий в обучении младших школьников.

***Ключевые слова:*** здоровьесберегающие технологии, обучение, младшие школьники, направления использования технологий, компоненты технологии, диагностика.

***M.V. Kozub,***
candidate of pedagogical sciences,
the senior lecturer, the Lipetsk State
Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-shansky, the use of
**S.A Sharoglazova,**
candidate of psychological Sciences, the senior lecturer,
the Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-shansky,
Lipetsk (Russia)

# MEDICAL TECHNOLOGIES IN TEACHING YOUNGER STUDENTS

***Abstract:*** This article discusses the possibility of using health technologies in teaching younger students on the basis of epistemological justification of the nature of the learning process and stages of cognition, defines the main directions of technology implementation, describes the target, cognitive, motivational, practical and reflexive diagnostic technology components, in line with components technology identifies cognitive, motivational, practical criteria and reflexive high, medium and low levels It is proved the effectiveness of the use of medical technologies in teaching younger students. This article is intended for primary school teachers, teachers and high school students, educators.

***Keywords***: health-preserving technologies, training, younger students, uses of technology, components technology, Diagnostics.

Современные проблемы образования выдвигают новый подход к повышению и сбережению здоровья у учащихся начальных классов школы, направленный на положительное отношение детей к сохранению и укреплению здоровья. Он определяет специфику формирования ценностной позиции личности к данному феномену и требует, по мнению С.П. Баранова, гносеологического обоснования природы процесса обучения, который «предполагает зависимость процесса обучения от общей структуры и этапов познания младшими школьниками окружающего мира» [1, с. 4].

Особое место отводится здоровьесберегающим технологиям, представляющим собой, по мнению А.Ж. Овчинниковой, «комплексную, построенную на единой методологической основе систему организационных и психолого-педагогических методов, приёмов методик, направленных на охрану и укрепление здоровья учащихся» [2, с. 303].

Выдающиеся психологи и педагоги (В.Ф. Базарный, В.А. Бартенев, Л.И. Божович, М.Я. Виленский, Т.В. Габай, В.А. Сухомлинский и др.) выделили основные направления, связанные с здоровьесбеогающими технологиями:

1) определение причин изменения здоровья;
2) мониторинг его сбережения;
3) организацию работы по осознанному отношению к здоровому образу жизни**;**
4) профилактику, направленную на позитивную самооценку здорового образа жизни.

Гносеологические проблемы реализации здоровьесберегающих технологий связаны со здоровьесберегающей деятельностью, позволяющей организовать и контролировать здоровье детей. Они предполагают создание определённой среды, способствующей хорошему самочувствию детей и их работоспособности, и направлены:

- на создание здоровой атмосферы в классе;
- коррекцию образовательного процесса в зависимости от соблюдения гигиенических требований к процессу обучения;
- совершенствование познавательных процессов, связанных с пониманием ценности здоровья на основе этапов познавательной деятельности учащихся начальных классов;
- создание положительных эмоций, предупреждающих чрезмерное умственное напряжение детей на уроке.

Данные технологии рассматриваются во взаимосвязи целевого, когнитивного, практического, диагностического и рефлексивного компонентов.

***Целевой компонент*** предусматривает основную **цель**: сохранить и укрепить здоровье. Её достижение связано с решением следующих **задач:** 1) познакомить учащихся с традициями и обычаями бережного отношения к собственному здоровью; 2) сформировать умения адаптироваться к новым условиям в классе; 3) повысить сопротивляемость и стрессоустойчивость; 4) сформировать представления о здоровых и вредных привычках.

***Мотивационный компонент*** позволяет организовать активную деятельность обучающихся в начальной школе по сохранению и укреплению здоровья. Он включает мотивы, потребности, установки и интересы к своему здоровью.

***Когнитивный компонент*** включает в себя знание базовых понятий (здоровье, здоровый образ жизни) и представлений о сохранении здоровья. Реализация данного компонента осуществляется с учётом следующих ступеней познания, разработанных С.П. Барановым: 1) накопление чувственных данных, формирование чувственных образов до систематического изучения закономерностей; 2) движение мысли от конкретного, образного содержания к абстрактному; 3) развитие абстрактной мысли; 4) движение мысли от абстрактного к конкретному; 5) конкретное как высшая форма обобщенного познания [1; 2]. Опираясь на идеи учёного, важно показать, что «на каждой ступени познания возникают своеобразные соотношения образного и логического, конкретного и абстрактного, что требует особых способов, методов организации чувственного познания» [1, с.106]. Этот процесс направлен на выявление «сквозных» линий в содержании программы.

***Практический компонент*** здоровьесберегающей технологии предполагает овладение рядом компетенций, методов и приёмов и творческое их использование в практической деятельности. Данный компонент реализуется в следующих направлениях:

- грамотном проведении физкультурно-оздоровительной работы с учётом мотивации учащихся;

- чётком регламентированном начале и окончании занятий;

- пятидневной неделе с 35 минутными уроками и двумя переменами по двадцать минут; в первых классах между вторым и третьим уроком проведение динамической паузы;

- составлении расписания с учётом биологического ритма детей;

- внедрении программ и курсов: «Здоровый образ жизни»;

- разработке и утверждении «Положения о домашнем задании».

Каждое направление учитывало на каждом этапе познания учащихся соотношение конкретного и абстрактного

Реализация этих направлений предусматривала рациональное использование возможностей здоровьясбережения по следующим параметрам: определение меры чувственного и рационального в процессе физкультурно-оздоровительной подготовки учащихся, моделирование охраны здоровья, организация здоровьесберегающей деятельности на основе соотношением модели и оригинала.

Основными формами организации здоровьесберегающей среды у младших школьников являлись: а) интегрированные уроки, направленные на пропаганду и формирование ЗОЖ; б) размещение деятельности учителя по формированию и пропаганде здорового образа жизни на сайте школы; в) создание специальной медицинской группы для учащихся с хроническими заболеваниями; г) составление расписания занятий с учётом таблицы Сивкова; д) проведение учителями анализа состояния здоровья каждого ребёнка в течение года, учёт на уроке данных психолога и медицинского работника о каждом ребёнке; е) борьба с вредными привычками; ж) проведение в школе конкурсов рисунков и сочинений «Мы выбираем жизнь!» и др. Детям предлагаются на уроке использовать следующие методики: гимнастику для глаз, пальчиковую гимнастику, физкультминутки, дыхательную гимнастику, релаксацию. Большое внимание уделяется созданию экологической среды, которая включает в себя проветривание класса, организацию живого уголка, озеленение кабинета, правильное освещение.

***Рефлексивный компонент*** связан с анализом детьми собственной деятельности. Он предполагает следующие методы и приёмы: а) направленные на самоанализ, самоконтроль, самооценку физического состояния; б) методы самоконтроля (ведение дневника, протоколы наблюдений, выполнение режима дня); в) методы личностного саморазвития.

**Диагностический компонент** предусматривал критерии, соответствующие основным компонентам технологии: мотивационному, когнитивному, практическому, рефлексивному.

Для проведения контрольного этапа эксперимента по выявлению эффективности реализации здоровьесберегающей технологии в начальных классах были определены экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы общей численностью 52 человека. ЭГ – 26 человек, КГ– 26 человек.

Анализ результатов анкетирования, методик Бадмаевой, наблюдений за деятельностью младших школьников позволил выявить три уровня: низкий, средний, высокий. Динамику результатов исследования в ЭГ и КГ после эксперимента показывает таблица.

Таблица

Результаты уровней здоровья у младших школьников после эксперимента в КГ и ЭГ

| **Компоненты готовности** | **Группы** | **Уровни готовности** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **низкий** | **средний** | **высокий** |
| Когнитивный | КГ | 14,5 | 66,1 | 19,4 |
| | ЭГ | 0,0 | 56,00 | 44,00 |
| Мотивационный | КГ | 20,8 | 61,4 | 17,8 |
| | ЭГ | 0,0 | 50,0 | 50,00 |
| Практический | КГ | 40,2 | 42,6 | 16,2 |
| | $ЭГ_1$ | 18,2 | 36, 8 | 45,0 |
| Рефлексивный | КГ | 35,4 | 46,8 | 17,8 |
| | ЭГ | 6,4 | 62,8 | 30,8 |

Анализ результатов исследования показал, что в ЭГ по когнитивному критерию на низком уровне показатели уменьшились на 14,5 %, на среднем – на 10,1%, на высоком выросли на 25,6% по сравнению с КГ; по мотивационному критерию: на низком уровне результаты в ЭГ уменьшились на 20,8%, на среднем – на 11,4%, на высоком – выросли на 33, 8 % по сравнению с КГ; по практическому критерию на низком уровне в ЭГ результаты уменьшились на 17,2%, на среднем – на 5,8%, на высоком – выросли на 29,2% по сравнению с КГ; по рефлексивному критерию: на низком уровне результаты уменьшились на 29%, на среднем – выросли на 16,0%, на высоком – выросли на 13,0% по сравнению с КГ.

Таким образом, по всем критериям на высоком уровне в ЭГ произошли значительные изменения. Следовательно, предложенная нами здоровьесберегающая технология является эффективной.

Содержание здоровьесберегающих технологий способствует хорошему самочувствию младшего школьника, влияет на его работоспособность, позволяет глубоко усвоить учебный материал.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению / С.П. Баранов. – София (Болгария) Propress, 2012. – 164 с.
2. Овчинникова А.Ж. Здоровьесберегающие технологии / А.Ж. Овчинникова // Методика обучения и воспитания младших школьников: учебник для бакалавров. – М.: Издательский цент « Академия, 2015. – 464 с.

***М.В. Козуб,***
кандидат педагогических наук,
Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)
***Ю.А. Красных,***
студентка группы ДО-03,
Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

## ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ РЕБЁНКА КАК ПРИОРИТЕНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются актуальные вопросы педагогической теории и практики использования здоровьесберегающих технологий в воспитательно-образовательном процессе ДОУ, направленном на физическое развитие дошкольников и их валеологическое образование.

Акцентируется внимание на взаимодействии детей, родителей и педагогов, направленном на психофизическое и социальное благополучие дошкольника. Говорится о том, что здоровьесберегающие технологии представляют организованную систему деятельности ДОУ, включают взаимодействие всех факторов воспитательно-образовательной среды, которые направлены на стабильное сохранение здоровья дошкольника на всех этапах его развития и обучения. Обращается внимание на условия формирования готовности педагогов к внедрению инновационных процессов здоровьесберегающих технологий в дошкольном учреждении.

Рассматривается основная роль воспитателя, который является главным участником, субъектом образовательного процесса, центральной и значимой фигурой в формировании здоровой творческий активной личности дошкольника.

***Ключевые слова:*** здоровьесберегающие технологии воспитание, образование, развитие.

***M.V. Kozub,***
candidate of pedagogics,
Lipetsk state pedagogical University
University them. P. P. Semenov-Tian-Shansky,
Lipetsk (Russia)
***Yu. A. Krasnih,***
student of, groups UNTIL-03,
Lipetsk state pedagogical University
University them. P. P. Semenov-Tian-Shansky,
Lipetsk (Russia)

## THE HEALTH CARE OF THE CHILD AS A PRIORITY DIRECTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

***Annotation.*** The article deals with topical issues of pedagogical theory and practice of using health-saving technologies in the educational process of PRESCHOOL education, aimed at the physical development of preschool children and their valeological education.

The attention is focused on the organization of the interaction of children, parents and teachers aimed at the psychophysical and social well-being of preschool children developing in time and within the educational process of preschool institution. It is said that health-saving technologies represent the organized system of activity of preschool educational, include interaction of all factors of the educational environment which are directed on stable preservation of health of the preschool child at all stages of its development and training.

Attention is paid to the conditions for the formation of teachers ' readiness for the introduction of innovative processes of health-saving technologies in preschool institutions.

The main role of the teacher who is the main participant, the subject of educational process, the Central and significant figure in formation of the healthy creative active personality of the preschool child is considered.

***Key words:*** health-saving technologies education, education, development.

«*Забота о здоровье ребёнка – это не просто комплекс санитарно-гигиенических норм и правил… и не свод требований режиму, питанию, труду, отдыху. Это, прежде всего, забота о гармоничной полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества*»

В.А. Сухомлинский

Социально-экономические перемены, происходящие на данном этапе развития современного общества, предъявляют высокие требования к организации воспитательной работы в дошкольных учреждениях. С вступлением в силу нового закона «Об образовании в Российской Федерации» дошкольная организация становится первой ступенью образования. Введен Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, которое должно быть качественным и доступным для всех [4].

Целью данных образовательных организаций является формирование личности, развитие возможностей и способностей каждого ребёнка, а также поддержка разнообразия детства через создание условий социальной ситуации содействия взрослых и детей. Здоровье подрастающего человека – это главная проблема современной дошкольной образовательной организации. Главная задача дошкольного учреждения – обеспечить дошкольнику возможность сохранения физического и психического здоровья за период пребывания в ДОУ, сформировать у него необходимые знания и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни [1, с. 26].

Организация развивающегося во времени и в рамках образовательного процесса дошкольного учреждения взаимодействия детей, родителей и педагогов с использованием здоровьесберегающих технологий направлена на психофизическое и социальное благополучие дошкольника.

Благодаря применению здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе ДОУ у дошкольников стабилизируется эмоциональное состояние, улучшается настроение, появляется мотивация к активной деятельности в процессе занятий, повышается работоспособность, активизируется познавательная деятельность. Здоровьесберегающие технологии представляют собой организованную систему деятельности ДОУ, включают взаимодействие всех факторов воспитательно-образовательной среды, которые направлены на стабильное сохранение здоровья дошкольника на всех этапах его развития и обучения.

Воспитатель является главным участником, субъектом образовательного процесса, центральной и значимой фигурой в формировании здоровой, творческой, активной личности дошкольника [2, с. 132].

В настоящее время, в век информационных технологий, дети стали малоподвижными, инертными. А ведь движение – это жизнь. С каждым годом растет число детей с нервно-психическими заболеваниями, сердечно-сосудистыми нарушениями, нарушениями зрения, осанки, плоскостопием. Поэтому в дошкольном образовательном учреждении здоровьесберегающие технологии просто необходимы. Усилия работников ДОУ как никогда направлены на оздоровление детей, культивирование здорового образа жизни. Попробуем разобраться в понятиях: что такое здоровье, здоровьесберегающие технологии?

Здоровье – это состояние физического, психического и социального благополучия человека. Здоровьесберегающий педагогический процесс ДОУ – это организованный процесс, направленный на достижение целей здоровьесбережения в ходе образования, воспитания и обучения. Педагогическая технология – это инструмент профессиональной деятельности педагога. Любая педагогическая технология должна быть здоровьесберегающей.

Здоровьесберегающие технологии в дошкольном учреждении направлены на сохранение, поддержание и обогащение здоровья детей, педагогов, родителей.

Цель здоровьесберегающих технологии в ДОУ – содействовать становлению культуры здоровья, в том числе культуры профессионального здоровья педагогов, и просвещение родителей. В процессе здоровьесбережения должен участвовать весь коллектив ДОУ, начиная с заведующего и заканчивая помощниками воспитателя и поварами при большой доле участия медицинской сестры. Теперь рассмотрим подробнее, что входит в этот процесс. Во-первых, – это правильно организованный образовательный процесс, где идет чередование активной и пассивной образовательной деятельности, во-вторых, – это хорошо сбалансированное десятидневное меню, и в третьих – правильное ресурсное обеспечение [3, с. 35].

Педагог дошкольного образовательного учреждения представляет собой также и организатора интеллектуального поиска, эмоциональных переживаний и практических действий ребёнка. Здоровьесберегающие технологии применяются в различных видах деятельности: в подвижных и спортивных играх, в динамических паузах, пальчиковых гимнастиках, в различных релаксационных упражнениях, гимнастике для глаз, дыхательной гимнастике и др.

Главной особенностью воспитателя должно быть его мастерство, профессионализм, который должен определяться его педагогическими компетенциями (методологической, психолого-педагогической, коммуникативной, исследовательской, презентационной, икт-компетенцией). В своей работе педагоги ДОУ используют в игровой форме разнообразные методики: дыхательные гимнастики, массаж, гимнастику после дневного сна, закаливание, точечный массаж, пальчиковые игры и гимнастики, физкультминутки, обязательные ежедневные прогулки с активными играми и т.д. Применяют также элементы современных коррекционно-развивающих технологий, таких как игротерапия, музыкотерапия, песочная терапия, куклотерапия, физиотерапия и др.

Проводится профилактика нарушений опорно-двигательного аппарата: нарушения осанки, плоскостопия и др. Здоровье ребёнка понимается как психическое здоровье, физическое, нравственное, социальное и обеспечивается:

- созданием оптимальных педагогических условий воспитательно-образовательной среды в ДОУ;
- направленностью образовательного процесса на здоровьесбережение ребёнка: эмоциональное, психическое, физическое развитие дошкольников;
- созданием комплекса оздоровительных мероприятий в режимных моментах в зависимости от времени года;
- взаимодействием с семьей и развитием социального партнерства.

Здоровьесберегающие технологии представляют организованную систему деятельности ДОУ, включают взаимодействие всех факторов воспитательно-образовательной среды, которые направлены на стабильное сохранение здоровья дошкольника на всех этапах его развития и обучения.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Аверин С.А. Дошкольные образовательные модули – основа формирования развивающей среды ребёнка / С.А. Аверин, Т. В. Волосовец // Дошк. воспитание. – 2015. – № 9. – С. 100-102.

2. Абдулова Т.П. Создание развивающего пространства социализации и индивидуализации дошкольников / Т.П. Абдулова // Справ. ст. воспитателя дошк. учреждения. – 2014. – № 8. – С. 7-11

3. Епанчинцева Н.Д. Развивающая среда в дошкольном образовательном учреждении / Н.Д. Епанчинцева. – Белгород: БГУ, 2004. – 71 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html

***Б.Н. Лазарев,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

# ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ МУЗЫКОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.*** Формирование основ музыковедческих знаний у младших школьников во внеурочной деятельности имеет свою специфику. Внеурочная деятельность тесным образом связана с деятельностью урочной, что способствует формированию у школьников более глубоких музыковедческих знаний. Во внеурочной деятельности педагог имеет возможность более детально рассматривать изучаемый на уроке материал. Программы для внеурочной деятельности педагогами-практиками создаются на основе известных программ по музыке. Для формирования основ музыковедческих знаний у младших школьников во внеурочной деятельности мы использовали такие формы как викторина, экскурсия, диспут, проект, музыкально-литературная гостиная. В качестве музыкального материала мы использовали фортепианные произведения современных российских композиторов В.В. Коровицына и В.С. Ходоша. Произведения этих композиторов были интересны младшим школьникам своей мелодической привлекательностью, образной яркостью, достаточной фактурной разнообразностью, доступностью восприятия. Правильно подобранный музыкальный материал, а также формы внеклассной работы способствовали достижению поставленной цели.

***Ключевые слова:*** внеурочная деятельность, младшие школьники, музыковедческие знания, слушательская деятельность.

***B.N. Lazarev,***
candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Lipetsk state pedagogical University
named after p. p. Semenov-Tian-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# THE FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF MUSICOLOGICAL KNOWLEDGE YOUNGER STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

***Abstract.*** The formation of the foundations of musicological knowledge in primary school children in extracurricular activities has its own specifics. Extracurricular activities are closely related to the activities of the classroom, which contributes to the formation of students ' deeper knowledge of musicology. In extracurricular activities, the teacher has the opportunity to consider in more detail the material studied in the lesson. Programs for extracurricular activities of teachers-practitioners are based on well-known programs in music. To form the basis of musicological knowledge of younger students in extracurricular activities, we used such forms as: quiz, tour, debate, project, musical and literary living room. As a musical material we used piano works of modern Russian composers V. V. Korovitsyn and V. S. Khodosh. The works of these composers were interesting to younger students for their melodic appeal, imaginative brightness, sufficient textural diversity, accessibility of perception. Properly selected musical material, as well as forms of extracurricular activities contributed to the achievement of this goal.

***Keywords:*** extracurricular activities, younger students, musicological knowledge, listening activity.

На современном этапе происходит реформирование школьного образования. В новых условиях педагог становится не только учителем, но и воспитателем, что помогает ученикам лучше самоопределиться в современном обществе. Воспитание учеников в школе возможно через общение педагога и ребёнка, а также через общение детей между собой. Однако воспитание не должно сводиться только к одному какому-либо виду образовательной деятельности: к учебной (в рамках школьных образовательных дисциплин), или внеурочной (художественной, спортивной, досуговой, коммуникативной, трудовой и др.). Каждый вид образовательной деятельности имеет свои преимущества и выполняет свои задачи.

Отдельные принципы, подходы, формы, методы внеурочной работы рассматривали З.В. Артеменко, Р.В. Банчуков, Д.А. Белоусов, Л.К. Голубев, И.П. Иванов, В.А. Караковский, В.С. Селиванов, Н.Л. Селиванова. Исследования, направленные на раскрытие сущности внеурочной деятельности обучающихся, представлены в работах Д.В. Григорьева, М.Р. Ермишевой, Е.В. Михайловой, Г.Н. Мусс, Л.Н. Петровой, Г.В. Складчиковой, П.В. Степанова [2].

В рамках формирования основ музыкальных знаний у младших школьников нам представляется интересным внеурочная деятельность.

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорится об организации внеурочной деятельности. Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования» [3].

Внеурочная деятельность, как и деятельность урочная, направлена на освоение основной образовательной программы, однако здесь упор делается на личные достижения ученика, а также на освоение межпредметных связей в образовательном процессе.

Таким образом, определяется специфика внеурочной деятельности. В современной школе внеурочная деятельность может стать серьезным подспорьем для обучающихся при достижении результатов освоения основной образовательной программы.

В настоящее время на уроках музыки в основном используется программа Д.Б. Кабалевского, основанная на синтезе видов искусств и являющаяся основополагающей для всех программ. На ее основе выстроены некоторые другие, более поздние программы, в частности, Т.В. Надолинской, О.А. Куревиной.

Программа О.А. Куревиной непосредственно посвящена использованию синтеза искусств в эстетическом воспитании дошкольников и младших школьников. Данная программа является по своему характеру развивающей и направлена на формирование эстетически развитой личности, пробуждение творческой активности и художественного мышления, выработку навыков восприятия произведений различных видов искусства, а также выявление способностей к самовыражению через различные формы творчества детей, начиная с раннего возраста.

Применяются и другие программы:

– программа Н.А. Терентьевой, опирающаяся на общие методологические положения программы Д.Б. Кабалевского;

– программа «Музыка» под общей редакцией Ю.Б. Алиева;

– программа «Музыкальное искусство», в основе которой лежит концепция Д.Б. Кабалевского (научный руководитель Л.В. Школяр);

– программы И.В. Кошминой «Духовная музыка: Россия и Запад», «Бессмертие вечного» и «Духовная музыка: мир красоты и гармония», ориентированные в основном на классы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла;

– авторская программа «Мир музыки» С.Л. Долгушина, направленная на развитие творческого мышления в процессе полихудожественной деятельности на уроках музыки;

– авторская программа «Музыка» Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой. Т.С. Шмагиной, в основу которой положены идеи О.А. Апраксиной, Н.А. Ветлугиной, Д.Б. Кабалевского, Г.А. Струве о познании школьниками художественной картины мира и себя в этом мире и другие программы.

В основном, как мы видим, все представленные выше программы предназначены для реализации их в урочное время. Для внеурочных занятий специально программы не создавались, да в этом и не было неоходимости. Это связано с тем, что на внеурочных занятиях можно более детально останавливаться на отдельных аспектах учебного материала, более гибко учитывать индивидуальные особенности учащихся. Также каждая школа в лице администрации, методистов, учительского состава имеет право самостоятельно определять приоритетные формы взаимодействия с учащимися в соответствии с региональными особенностями, материальными и техническими ресурсами, кадровой укомплектованностью, пожеланиями детей и их родителей [4].

В связи с этим программы, используемые учителем во внеурочное время, могут быть разными. Может быть одна программа, или синтез двух и более программ. Изучаемый материал может также варьироваться. Все зависит от целей и задач, которые ставит учитель.

В качестве примера приведем разработанные нами занятия по формированию основ музыковедческих знаний у младших школьников во внеурочной деятельности. При создании

методики мы опирались на мнение С.П. Баранова о том, что активность учащихся связана с управлением их чувственным познанием, которое определяется тремя факторами: качеством отражения действительности в чувственном образе, количеством чувственных образов, мерой чувственного при отражении действительности [1].

За основу мы взяли программу начального образования по музыке и содержание программы «Музыка. 1-4 классы» авторов Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной. Также в процессе разработки занятий мы опирались на принципы и структурные особенности программ Н.Л. Гродзенской, Н.А. Терентьевой, Н.А. Царевой.

На внеурочных занятиях мы ставили задачи:

– расширять у детей слушательский опыт средствами современной фортепианной музыки;

– воспитывать интерес к современной фортепианной музыке на основе ярких эмоциональных переживаний, творческих решений проблемы и активных методов обучения;

– развивать у младших школьников творческое воображение в процессе изучения современной фортепианной музыки;

– учить передавать в собственном исполнении настроение, характер произведения;

– развивать способности у учащихся переводить художественный образ произведения из одного художественного ряда в другой.

Методика формирования музыковедческих знаний у младших школьников во неурочное время на основе использования вербальных и невербальных методов осуществлялась в двух направлениях:

– переводе эмоционально-образного содержания произведений в знаковые формы (слово, жест, цвет, мимика, пиктограммы);

– эмоционально-личностной интерпретации содержания произведений в собственном исполнительстве.

При этом изучение фортепианных произведений предполагалось включать как в содержание интегрированных уроков, так и во внеурочные мероприятия. При разработке творческих заданий по формированию основ музыковедческих знаний у младших школьников мы использовали задания из программы Н.А. Терентьевой.

В этой связи в разделе внеурочные занятия мы выделили следующие *методы и приемы*: импровизацию (певческую и двигательную); упражнения по развитию образного мышления (путем размышления на различные темы), рисование впечатлений от прослушанного произведения (музыка-изо), сочинение музыкального фрагмента, игру на музыкальных инструментах, недописанный конец, цитирование, использование ассоциаций по движению форме, звукам, цвету и др.

В процессе внеурочной деятельности мы использовали такие формы как викторина, экскурсия, диспут, проект, музыкально-литературная гостиная.

Для выявления уровня музыковедческих знаний было предложено тестовое задание.

1. Музыкальные звуки бывают высокие, низкие и средние:

а) да; б) нет; в) не знаю.

2. Музыкальные звуки в песне, танце или марше звучат громко или тихо, быстро или медленно:

а) да; б) нет; в) не знаю.

3. Темп – это скорость исполнения музыки:

а) да; б) нет; в) не знаю.

4. В мелодии звуки движутся вверх, вниз или стоят на месте:

а) да; б) нет; в) не знаю.

5. Мелодия бывает завершенной или незавершенной:

а) да; б) нет; в) не знаю.

6. Музыкальная пьеса может быть написана в мажоре (радостно) или в миноре (грустно):

а) да; б) нет; в) не знаю.

При подборе музыкального материала для формирования основ музыковедческих знаний у младших школьников во внеурочной деятельности свой выбор мы остановили на фортепианных произведениях современных российских композиторов В.В. Коровицына и В.С. Ходоша, поскольку написанная ими музыка мелодически привлекательна, образно яркая, достаточно разнообразная по фактуре, доступна детскому восприятию, удачно сочетает в себе элементы традиционного и новаторского. В нашей программе представлены «Детский альбом» и цикл фортепианных миниатюр «Музыкальное путешествие по странам Западной Европы» В Коровицына и альбом «У лукоморья» В.С. Ходоша. Несмотря на то что сам автор адресовал «Музыкальное путешествие по странам Западной Европы» школьникам среднего и старшего возраста, эти произведения вполне доступны четвероклассникам.

Так, ребятам мы давали прослушать следующие произведения: «Шамаханская царица», «Царевна-Лебедь» В. Ходоша; «Золушка», «Полька» (Финляндия) В. Коровицына. Прослушав данные произведения, дети должны были определить характер, музыкальный образ данных сочинений и средства выразительности (интонацию, ритм, фактуру, динамику, тембр, лад).

На круглом столе мы провели анализ прослушанных музыкальных произведений, где каждый из учащихся дал характеристику того или иного произведения и постарался аргументировать свой ответ. После каждого выступления дети дополняли ответ, задавали вопросы, анализировали услышанное.

Таким образом, взятые за основу идеи С.П. Баранова при создании методики по формированию основ музыковедческих знаний у младших школьников во внеурочной деятельности, опирающиеся на основные позиции гносеологического подхода, позволяют более эффективно управлять качеством образования детей младшего школьного возраста.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С,П. Баранов. – М., 2005.
2. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.dissercat. com/content/formirovanie-issledovatelskikh-umenii-mladshego-shkolnika-vo-vneurochno i-deyatelnosti#ixzz5VS78cDcQ
3. [Электронный ресурс]. – URL https://duma.consultant.ru/documents/1646176?items=1&page
4. [Электронный ресурс]. – URL https://www.menobr.ru/vneurochnaya-deyatelnost

***Ю.А. Орлова,***
бакалавр, студент,
Пензенского государственного университета,
Пенза (Россия)

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНОГО ПРОСТРАНСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРВАНИЯ ОСНОВ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

**Аннотация.** В данной статье особое значение отводится вопросу становления гражданской идентичности младших школьников в процессе организации предметного пространства. Автором представлен дидактический материал, способствующий формированию целостного этнографического развития детей в процессе работы с различными видами моделей, позволяющими сделать данный процесс эффективным.

**Ключевые слова:** предметное пространство, гражданская идентичность, краеведческий материал, этнография, традиции, модель.

***Y.A. Orlova,***
bachelor,
Penza State University student,
Penza (Russia)

## FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE OBJECTIVE SPACE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF FORMIRVATION OF THE BASES OF CIVIL IDENTITY

***Abstract.*** In this article, special importance is given to the question of formation of civil identity of younger students in the process of organizing the subject space. The author presents didactic material contributing to the formation of a holistic ethnographic development of children in the process of working with different types of models to make this process effective.

**Key words:** subject space, civil identity, local history material, Ethnography, traditions, model.

В требованиях ФГОС НОО особая роль отведена формированию основ Российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций. Основополагающим направлением этого процесса является формирование патриотического отношения к народам родного края на основе развития понятий и знаний о народах, проживающих рядом. Хотелось бы уточнить формулировку понятия «Патриотическое отношение к народам родного края», которое предусматривает: во-первых, знание традиций каждого народа, проживающих на общей территории или вступающих в контакт с ребенком; во-вторых, знание культуры этого народа, его обряды, место проживания.

В связи с этим для организации эффективной урочной и внеурочной работы по становлению гражданской идентичности у детей младшего школьного возраста, на наш взгляд, необходимо создание предметного пространства.

Предметное пространство – это совокупность объектов материального характера для развития младшего школьника, предметных и социальных средств обеспечения разного вида деятельности обучающихся – конструирования, моделирования, проектирования, исследовательской работы, опытно-экспериментальной работы. Оно необходимо для того, чтобы учащиеся могли полноценно знакомиться с окружающим миром, умели взаимодействовать с ним и учились самостоятельности. Оно также способствует развитию инициативности и дает обучающимся возможность реализовать способности, которые у них имеются. Предметное пространство улучшает опыт эмоционального и практического взаимодействия ребёнка с окружающими людьми, а также помогает улучшить познавательную активность. Данное пространство имеет большое значение при организации учителем моделирующей деятельности с обучающимися, что является основой для становления гражданской идентичности.

В предметном пространстве используются модели, в процессе использования которых ребенок получает необходимые сведения: о костюме, традициях, праздниках народа родного края, предметах быта и украшений.

Более подробно остановимся на особенностях работы с моделями на примере предметного пространства. Примером такого пространства может выступать «Музей народов родного края», который имеет несколько секций, каждая из которых представлена своими видами моделей. В качестве модели могут выступать как плоскостные изделия – картинки, карточки, фото, рисунки, схемы, карта мира, так и объёмные изделия – макет куклы, а также натуральные искусственные изделия – элементы одежды, обуви, быта.

Так, первая секция заполняется плоскостными средствами: карточками, картинками с изображением народов родного края, его национальных костюмов; календарем праздников народов родного края. Следующая зона нашего музея будет представлена объемной моделью. В качестве такой модели может выступать кукла, работу с которой можем организовать по-разному: изготовить и принести ее детям в готовом виде или же дети её будут делать сами из соломы, ниток, бумаги и картона. Третья зона будет насыщена натуральными искусственными средствами, которые представляют собой всевозможные украшения, элементы одежды, быта, которые дети смогут найти самостоятельно у себя дома, тем самым эта зона будет постоянно пополняться и расширяться.

Таким образом, наш музей многофункционален и направлен на разные виды деятельности, так как каждая зона представлена своим типом моделей. С каждой из этих моделей детям удастся не только познакомиться, но и самостоятельно поработать. Знакомить с этими моделями будем постепенно.

Хотелось бы поделиться своим опытом работы с данным предметным пространством. На педагогической практике нам удалось воплотить в жизнь этот музей. В течение шести недель я работала с детьми и наблюдала за изменениями уровня становления гражданской идентичности.

Свою работу мы начали с первой зоны, где основополагающим элементом является плоскостная модель, а именно: мы знакомились с народами, проживающими в нашем крае, посредством картинок, на которых они были изображены, рассказывали об этих народах и, наконец, узнавали, как они называются. Затем мы знакомились с их национальными костюмами, сравнивали их, устанавливали некие сходства, после чего соотносили народы и национальные костюмы.

Когда говорили о народах, вспоминали и о праздниках, которые у каждого народа свои. Здесь мы предлагали детям готовый календарь праздников народов родного края, а также предлагали составить его вместе: сначала указать праздники, которые празднует весь мир, а затем перейти к отдельным народам. Сделать это можно с использованием дополнительной литературы, а также с помощью обучающихся разных национальностей, которые могут рассказать о праздниках своего народа. Заканчивая работу с данной зоной, нтересным, на наш взгляд, является проведение занятия в форме путешествия по странам мира, где дети смогут познакомиться с новыми, еще не знакомыми им народностями. Например, рассматривая учебно-методическое пособие «Школа России» на уроке «Общество» в курсе «Окружающий мир», дети знакомятся с многообразием народов мира. Им дается следующая информация: «На Земле насчитывается до 4 тысяч различных народов. Среди них русские, украинцы, белорусы, англичаны, французы, немцы и многие-многие другие. В одной только России 160 народов» (3 класс, 1 часть, стр.19). На этом знакомство с народами заканчивается, и автор переходит к странам и их атрибутике. То есть на уроке детям указывают на число народов, проживающих в России, но не поясняют, какие именно это народы, а напротив, добавляют еще и народы, не проживающие в России вообще, например, англичан и др. У обучающихся возникает вопрос: какие же народы, кроме украинцев, белорусов, русских, проживают на территории России? Поэтому мы предлагаем детям карту мира с вырезанными на ней силуэтами фигур человека, проживающего в определённой местности, и отдельно сами фигуры людей, разных народностей [2]. Перед детьми ставится задача: соотнести силуэт фигуры человека с моделью фигуры на карте, а затем определить, какая это народность. В результате проведения этого занятия мы развиваем у детей образное мышление, учим работать с картой, ориентироваться по ней, находить и сопоставлять народы с местом их проживания.

Так, при работе с данной зоной учащиеся знакомятся с народами родного края, их костюмами, символами, праздниками. То есть у обучающихся появляются представления о народах.

Переходя к работе со второй зоной, где главенствующая роль отводится объёмным моделям, мы начинаем проверять знания детей на практике. Работа с этой зоной начиналась с изготовления кукол. Куклы могут быть из бумаги и картона, соломы, а также из веревок. Мы предложили несколько вариантов таких кукол, но так как детей много, а кукла всего одна, и поработать с ней хотелось бы каждому, мы включали детей в практическую деятельность по изготовлению этих кукол. Удобнее в данном случае изготавливать куклу из картона и бумаги, поскольку она проще в изготовлении и к ней можем приложить сами наряды, которые также будут вырезаны из бумаги. После того как кукла была изготовлена, мы предложили учащимся нарядить её в национальный костюм. На данном происходила проверка ранее полученных знаний. Учащиеся не только подбирали костюм того или иного народа, но также придумывали свой костюм и объясняли, почему они считают его более удачным.

Заканчивая работу с данной секцией, включаем детей в игровую деятельность. Для этого предлагаем детям следующую игру: «Наряди куклу». Цель этой игры – воспроизвести полученные в ходе внеурочной деятельности знания [3].

Игра строится следующим образом: перед детьми лежат куклы. Каждая кукла одета в свой костюм, но элементы костюма разных народов перемешаны. Задача учащихся – найти ошибку и подобрать ту часть одежды, которая была заменена. А затем объяснить свой выбор и доказать его правильность. Таким образом, в ходе осуществления этой игры учащиеся не только воспроизводят и систематизируют полученные знания, но еще и учатся выстраивать систему доказательств и аргументированно отстаивать свое мнение.

Так, работая с данной зоной, дети переходят от представлений к образам, соотносят и моделируют национальные костюмы.

В настоящее время многие педагоги предпочитают комплексное использование пространства в виде научных зон. На наш взгляд, данные методические предложения имеют смысл, но не всегда их можно использовать системно. Проблема состоит в том, что многие авторы не предполагают использование исследовательского метода в курсе «Окружающий мир» регулярно и системно, иногда исследовательские задачи в учебниках носят фрагментарный характер.

Прежде чем перейти к заключительной зоне нашего предметного пространства, хотелось бы сказать несколько слов об учебно-методическом комплекте О.Т. Поглазовой, которая и натолкнула нас на создание этой зоны. В данном комплекте при изучении темы народов родного края О.Т. Поглазова большое внимание уделяет практической работе и проектам. Хотелось бы привести одно из заданий учебника: *«Узнай, есть ли в твоём доме предметы быта или одежда с национальными узорами. Попроси разрешения у родителей принести их в класс. Расскажи о них одноклассникам»* (1 класс, 2 часть, стр. 85). Это задание стало для нас толчком на создание зоны, в которой основополагающим компонентом выступают натуральные искусственные предметы [4].

Сама проблема организации пространства педагогам кажется не только интересной, но и значимой для реализации задач ФГОС НОО, формирования регулятивных и познавательных умений обучающихся. В процессе решения исследовательских задач часто обучающимся требуются натуральные объекты или натуральные фиксированные, работа с которыми поможет обучающимся сделать верные умозаключения. Для того чтобы сделать научное открытие, надо научиться не только наблюдать за объектом, но и устанавливать его изменения во времени и пространстве. Чтобы установить признаки многих предметов и явлений, нужно уметь соотносить предметы в прошлом и настоящем, а это возможно только в специально созданном пространстве [1].

И работу в этой зоне мы организовывали следующим образом: первый вклад делал учитель: приносил различные предметы быта, украшения, элементы одежды в музей, причем зона музея была организована учителем как для учебных занятий, так и для внеурочной деятельности. Затем мы включали в работу непосредственно учащихся, которые могли принести: поясок от одежды, бусы, браслеты, элементы посуды, платки и многое другое, что смогли найти в доме. Когда обучающиеся пополняли эту зону музея, они также рассказывали о том, как появился этот предмет в их доме, что он для них значит, с чем связан, как называли этот элемент предки их народа, сохранился ли обычай носить или пользоваться этим предметом. Работая с этой зоной, учащиеся могли не только узнать что-то новое, но и примерить тот или ной предмет. Это могли быть как украшения, так и всевозможные платочки, пояски. Дети также наряжали своих куколок, которые изготавливали ранее. То есть работа с этим пространством была направлена на сенсорную деятельность, дети не только могли видеть эти предметы, но и потрогать, примерить, детально рассмотреть их.

Таким образом, обучающиеся перешли от образов к непосредственному восприятию, смогли ощутить на себе особенности каждого народа. А дополняя и расширяя зону музея, каждый привносит в неё частичку знаний.

В ходе данного исследования, подводя итоги нашей работы, мы сделали вывод о том, что при работе с искусственными моделями, изготовленными из натурального материала, обучающиеся лучше усваивают материал, а совокупность объёмной модели и искусственных объектов в полной мере способствует становлению гражданской идентичности у младших школьников.

***ЛИТЕРАТУРА***

1. Барашкина С.Б. Развитие поисковой активности младших школьников в процессе решения исследовательских задач в курсе «Окружающий мир» / С.Б. Барашкина // Гносеологические основы образования: Международный сборник научных трудов, посвященный 90-летию со дня рождения профессора С.П. Баранова. – Елец, 2017. – С. 14-17.

2. Орлова Ю.А. Использование кейс-технологии в процессе формирования представлений детей дошкольного и младшего школьного возраста о народах родного края / Ю.А Орлова // Сборник статей III Международного конкурса студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов « University Stars – 2017». – Москва: Издательский центр РусАльянс-Сова, 2018. – С. 160-165.
3. Орлова Ю.А. Внеурочная деятельность младших школьников как условие для формирования этнографических понятий / Ю.А Орлова // Лучшая научная статья 2017: сборник статей XIII Международного научно-практического конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2017. – С. 47-50.
4. Орлова Ю.А Формирование регулятивных умений младших школьников в процессе развития краеведческих представлений / Ю.А Орлова // Международная научно-практическая конференция «Психология и педагогика XXI века. Современные проблемы и перспективы». – Волгоград: НИЦ Аэтерна, 2017. – С. 147-149.

***С.Ю. Сухинина,***
магистрант, Нм-21,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
Елец (Россия)

## ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема воспитания экологической культуры младших школьников, выделяются основные цели и задачи. Автор отмечает игру и игровые моменты в учебном процессе как универсальный и эффективный метод воспитания экологической культуры. В этой связи в статье особое внимание обращено именно к опыту использования игры в работе с младшими школьниками.
**Ключевые слова:** игра, экологическая игра, экологическое воспитание, младший школьник.

***S.Yu. Sukhinina,***
undergraduate, Nm-21,
BUNIN YELETS STATE UNIVERSITY,
Yelets (Russia)

## EDUCATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE PROCESS OF PLAYING ACTIVITIES

**Abstract.** The article deals with the problem of upbringing the ecological culture of younger students, highlights the main goals and objectives. The author notes the game and game moments in the educational process as a universal and effective method of educating environmental culture. In this regard, the article focuses specifically on the experience of using the game in work with younger students.
**Keywords:** game, ecological game, environmental education, younger schoolboy.

Актуальность взаимодействия общества и природной среды выдвинула перед школой задачу формирования у детей ответственного отношения к природе. Родители и педагоги осознают значимость в обучении школьников правилам поведения в природе. Для учителя начальных классов важно решать такие задачи, как формирование у детей младшего школьного возраста ценностного отношения к природной среде, экологического сознания, воспитание экологической культуры. Главной целью экологического воспитания считается формирование у школьников экологического мышления, воспитание у них личностного отношения к природе, стремления к её сохранению, осознания своего места и роли в ней, активной жизненной позиции. И чем раньше начинается работа по экологическому воспитанию учащихся, тем большей будет ее педагогическая результативность [4, с. 692].

На складывающийся характер отношений между младшими школьниками и природой влияют возрастные возможности учащихся, этапы школьного обучения, условия природного и социального окружения. Экологическую культуру необходимо воспитывать и развивать с первых уроков в школе, так как младшие школьники наиболее восприимчивы к получаемой информации. Именно в этом возрасте у детей развивается эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру и проявляется взаимодействие с ним.

Существует множество трактовок сущности экологической культуры, что во многом обусловлено тем фактом, что современные тенденции функционирования и развития общества объединяют термин «экология» с термином «культура».

Итак, экологическая культура – это:

- процесс восстановления, развития и сохранения всей совокупности общественно-природных ценностей (А.Ф. Лиходиевский);

- процесс, связанный с освоением, наращиванием знаний, технологий и опыта и передачей их одним поколением другому в виде нравственных императивов; результат воспитания, выражающийся в умении человека достигать гармонии в отношениях с окружающей средой» (И.В. Цветкова);

- часть общей культуры, регулятор взаимоотношений человека и природы, предполагающий сознательную ориентацию деятельности людей на основе принципов экологической этики на соблюдение экологических законов, норм, правил (Г.В. Васюкова).

Вышеназванные определения экологической культуры объединяет то, что они направлены на взаимоотношения человека и природы на основе соблюдения экологических ценностей, законов природы, норм, правил и гармонии, а различия выражаются только в трактовке определения.

По нашему мнению, экологическая культура – сложная категория, которая развивается на протяжении всей жизни человека. Начало она берет в детстве, а ее становление происходит при участии и под руководством взрослого.

Так как экологическая культура – целостная система, она включает ряд компонентов:

- когнитивный (система научных экологических и природоведческих знаний, правила поведения в природе);

- оценочно-эмоциональный (нравственно-эстетическое восприятие окружающей действительности, понимание ценности и значимости природного окружения);

- мировоззренческий (понимание необходимости экологически оправданного поведения);

- поведенческий (готовность поступать в соответствии с имеющимися знаниями).

Основные задачи экологического воспитания: развитие интереса к природе, явлениям и формам жизни, понимание роли человека в природной среде, ценностное и бережное отношение к ней. В результате внедрения в школьное образование новых технологий, появления многовариантных программ и систем обучения учитель старается реализовать творческий подход, проводить уроки разнообразно и увлекательно [1, с. 64].

Универсальным методом и средством обеспечения широкого комплекса психолого-педагогических влияний на процесс становления экологической культуры личности, на ценностное отношение младших школьников к окружающему миру выступает игра.

Несмотря на то что в младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей, игра не потеряла своего значения. Опираясь на игровую деятельность и игровые приёмы, можно включить детей в учебную работу. Игры для детей более интересны, так как именно они придают урокам эмоциональную окраску, делая их более живыми. В игре у младших школьников развиваются разнообразные положительные качества, которые облегчают восприятие знаний, преподносимых учителем. Игра необычайно информативна, поэтому на уроке необходимо применять экологические игры, которые познакомят детей с окружающим миром и многое «раскроют» ребенку о нем самом [2, с. 192].

Экологические игры – форма экологического образования и воспитания экологической культуры, основанная на развёртывании особой игровой деятельности участников, стимулирующая высокий уровень мотивации, интереса к природе.

Главные задачи учителя при использовании экологической игры:

1) формирование системы знаний об окружающей природе;

2) формирование мотивов, привычек, потребностей, экологически целесообразной деятельности и поведения в природе;

3) формирование коммуникативных навыков и умений.

При разработке и проведении игры необходимо следовать плану:

1) выбор темы игры;

2) определение цели и задач игры;

3) подготовка и проведение игры (сообщение учащимся темы игры, подготовка раздаточного материала, проведение игры, подведение итогов).

На успех проведения игры влияет соблюдение следующих требований:

- игра должна соответствовать учебной программе;

- игровые задания должны быть не слишком сложными, но и не совсем легкими и соответствовать возрастным особенностям учащихся;

- игры и игровые ситуации должны быть разнообразными на каждом уроке;

- привлекать в игру учащихся всего класса.

В начальных классах игра является средством познания окружающего мира и осознания детьми цели своей деятельности, отличным помощником в развитии творческих способностей и воображения ребёнка [3, с. 25].

Интересная игра, творческая композиция слов постепенно перерастают в настоящую учебно-познавательную работу. Огромное развивающее значение имеют создаваемые учителем игровые диалогические ситуации. Именно они направлены на активизацию сложной аналитической деятельности ребёнка. Так, к примеру, рассматривая образ мира как целое, дети знакомятся с такими понятиями как мир, земля, космос, ноосфера, Родина, народ, семья.

Следует подчеркнуть, что игра – это, как правило, переживание, поэтому наиболее активной во время игры становится эмоциональная атмосфера. Игру можно сравнить с просмотром захватывающего фильма, где зрители становятся причастными к его событиям. И в процессе увлекательной игры ее участники могут забыть про все.

Игры могут быть подвижными. Рядом с эмоциональной стороной в них активизируется физическая сфера ребёнка. Статичные игры, с точки зрения подвижности тела, – это логические игры, на смекалку, в которых активизируется интеллектуальная сфера: «Что? Где? Когда?» и т.п.

Приведем пример игр, которые можно использовать на уроках окружающего мира по формированию экологического сознания и поведения.

Игра «Посели животное». Задача состоит в закреплении знаний детей о местах обитания животных (лес, луг, почва, водоём). Каждый ребенок получает набор карточек с изображением животных. Необходимо правильно прикрепить изображение животного на карту по месту обитания.

Игра «Как вести себя в лесу». Задача игры – способствовать формированию у детей навыков разумного поведения в лесу. Нужно верно определить и выбрать правило поведения в нем. Игровые действия: учитель сообщает детям, что их в гости приглашает Старичок-Боровичок, он просит не забывать правила поведения в лесу и предлагает выбрать нужное правило.

1. Ветки нельзя ломать, ни травинку, ни лист зря не рвать.

2. В лесу можно поиграть: листьями бросаться, венки плести, цветы рвать. Подумаешь – здесь много зелени, и еще вырастет!

3. В лесу можно пошуметь, покричать, аукать, и главное – это никому не мешает!

4. Старайтесь не шуметь, а не то лес испугается, затаится, и вы не узнаете ни одной тайны.

5. Нельзя разводить костры в лесу.

(Можно также предложить карточки на выбор, изображающие разное поведение в лесу).

Степень сформированности навыков разумного поведения в лесу нами определялись с помощью использования методики Ю.А. Полещук. Критериями являлись экологические знания о единстве природы, активное участие в практической деятельности по охране природе, а также усвоение норм и правил экологически обоснованного взаимодействия с окружающим миром.

Указанные критерии позволили определить уровни сформированности экологически разумного поведения младших школьников: высокий, средний, низкий.

Обучающиеся, которые обладают высоким уровнем экологической культуры, отличаются прочными знаниями в области экологии. Они с лёгкостью применяют эти знания в практической экологической деятельности и имеют развитый эстетический вкус. У детей с высоким уровнем разумного поведения в природе обнаруживаются как знания, так и представления о правилах и нормах такого поведения. Общение с представителями животного и растительного мира вызвано заботой о них.

На среднем уровне у школьников недостаточно сформированы знания о важности экологии для здоровья и успешной жизнедеятельности, полноценного развития человека и природы. Дети не в полном объеме знают и выполняют правила поведения в природе.

При низком уровне младшие школьники показывают незнание экологических взаимосвязей и взаимозависимостей организмов в природе. Учащиеся не контролируют своё поведение и поступки по отношению к природе, не проявляют инициативу в решении экологических проблем, не знают норм и правил поведения в природе.

Такие диагностики экологической культуры позволяют учителю спланировать и скорректировать работу по дальнейшему её формированию у младших школьников.

Таким образом, экологическое воспитание является составной частью школьного образования и включает в себя решение задач формирования экологической культуры и экологического мышления учащихся. Экологические игры позволяют сместить акцент с усвоения учащимися готовых знаний на самостоятельный поиск решений предложенных игровых задач, что способствует умственному воспитанию детей, созданию положительного эмоционального фона для формирования эстетических чувств и экологической культуры. Игры экологического содержания помогают ребенку увидеть неповторимость и целостность не только определенного живого организма, но и экосистемы, осознать невозможность нарушения ее целостности и неповторимости. Поэтому игры выступают не только развлечением, но и методом, при котором учащиеся знакомятся с окружающим миром.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бобылева Л.Д. Экологическое воспитание младших школьников / Л.Д. Бобылева, О.В. Бобылева // Начальная школа. – 2003. – № 5. – С. 64–75.
2. Буковская Г.В. Игры, занятия по формированию экологической культуры младших школьников / Г.В. Буковская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 192с.
3. Кириллова З.А. Экологическое образование и воспитание школьников в процессе изучения природы / З.А. Кириллова // Начальная школа. – 1989. – № 5. – С. 25–27.
4. Сбитнева Е.С. Воспитание ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста / Е.С. Сбитнева // Молодой ученый. – 2016. – №26. – С. 692-694.

***С.Н. Числова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО ЕГУ им. И.А. Бунина,
Елец (Россия)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ В.Н. СОРОКИ-РОСИНСКОГО

***Аннотация.*** В статье автор акцентирует внимание на опыте воспитания детей и подростков в 20-е годы XX века. В частности, анонсируется опыт школы социально-индивидуального воспитания имени Ф.М. Достоевского (Шкид), которой с 1920 г. по 1925 г. руководил В.Н. Сорока-Росинский. Интерес изучения методов воспитания, использовавшихся педагогами школы, обусловлен тем, что они способствовали организации жизнедеятельности трудновоспитуемых детей и подростков. Автор подчеркивает, что данный период в истории нашей страны характеризовался нарушением социальных связей, которые являлись одним из условий появления детской и подростковой трудновоспитуемости.

По мнению автора, используемые в Шкиде методы воспитания подтвердили перспективность идеи преодоления имеющихся у воспитанников недостатков за счет развития их лучших личностных качеств. Многообразие использованных педагогами методов воспитания обеспечило личностно-деятельностную направленность образовательного процесса в Шкиде.

***Ключевые слова:*** воспитание, школа, трудновоспитуемые, методы воспитания.

***S.N. Chislova,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor ,
BUNIN YELETS STATE UNIVERSITY,
Yelets (Russia)

# THE USE OF EDUCATIONAL METHODS IN THE EDUCATIONAL PROCESS SCHOOLS V.N. FORT-ROSINSKY

***Abstract.*** In the article, the author focuses on the experience of raising children and adolescents in the 20s of the twentieth century. In particular, the experience of the school of social individual education named after F.M. Dostoevsky (Shkid), which from 1920 to 1925 was headed by V.N. Soroka-Rosinsky. The interest in studying the methods of education used by the teachers of the school is due to the fact that they contributed to the organization of the vital activity of difficult children and adolescents. The author emphasizes that this period in the history of our country was characterized by a violation of social ties, which were one of the conditions for the emergence of child and adolescent difficulty to fit.

According to the author, the methods of upbringing used in Shkida have confirmed the promising idea of overcoming the shortcomings of pupils by developing their best personal qualities. The variety of educational methods used by teachers ensured the personality-activity orientation of the educational process in Shkida.

***Keywords:*** education, school, difficult education, methods of education.

В истории нашей страны были периоды, требовавшие от педагогического сообщества переосмысления воспитательных методов. Особенно это касается периодов, связанных с появлением большого числа трудновоспитуемых детей и подростков.

В этой связи особый интерес представляет опыт воспитания детей и подростков в 20-е годы XX века. Для данного периода было характерно:

- рост преступности среди несовершеннолетних;
- увеличение числа беспризорных и безнадзорных детей, поведение большинства которых требовало корректировки;
- создание воспитательных учреждений открытого и закрытого типа, которые становятся центрами борьбы с трудновоспитуемостью;
- поиск педагогами эффективных методов воспитания и т.д.

На наш взгляд, среди тех педагогов, кто успешно решал проблемы трудновоспитуемых детей и подростков особое место, принадлежит В.Н. Сороке-Росинскому. Руководимая им с 1920 по 1925 годы школа социально-индивидуального воспитания имени Ф.М. Достоевского (Шкид) стала одним из центров борьбы с трудновоспитуемостью в Петрограде. Стратегия жизнедеятельности Шкид как воспитательной системы разрабатывалась на совместных собраниях педагогов и воспитанников. Целью этой системы являлось воспитание беспризорных детей и подростков. Педагоги вели работу по развитию у них стремлений к преобразованию самих себя. Они формировали у своих воспитанников активную жизненную позицию в различных видах деятельности: труде, учебе, творчестве. Достижению указанной цели способствовала реализация задач, направленных:

- на обогащение воспитанников школы знаниями;
- «выучку» воспитанников «трудовым, научным и нравственно-культурным навыкам»;
- волевую и физическую тренировку;
- развитие у воспитанников способности к созидательному действию;
- воспитание стремления «к выходу из единичного существования путем самотворчества» [1, с. 112].

Проведенный В.Н. Сорокой-Росинским анализ возможностей школы помог найти «надлежащий прицел» работы педагогического коллектива. Педагогическому коллективу школы в какой-то степени повезло. В школе социально-индивидуального воспитания имени Ф.М. Достоевского сохранилась от прежних хозяев по тем временам богатая библиотека. Ее фонд насчитывал 2000 томов отечественных и зарубежных изданий. Следует подчеркнуть, что педагогический коллектив в основном составе имел высшее образование. Практически все педагоги – выпускники Санкт-Петербургского университета. Полагаем, что богатый библиотечный фонд, прекрасное классическое образование педагогического коллектива

позволили основой воспитательной системы выбрать учебно-познавательную деятельность детей.

Как и в других образовательных учреждениях, в Шкиде шел поиск наиболее эффективных методов воспитания трудновоспитуемых. В школе активно применялись методы воспитания, которые мы условно объединили в следующие группы:

- методы формирования сознания (убеждение, пример);
- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнение (приучение), создание воспитывающих ситуаций, педагогическое требование);
- методы стимулирования поведения и деятельности (соревнование, поощрение, наказание).

Рассмотрим особенности использования методов воспитания каждой из обозначенных групп.

Применяемые в Шкиде методы формирования сознания готовили воспитанников к активной сознательной деятельности. Так, убеждение в воспитательном процессе школы достигалось с помощью устного и печатного слова (рассказа, беседы, объяснения, внушения, работы с книгой). Методом убеждения мастерски владела Элла Андреевна Люминарская – учитель немецкого языка.

В.Н. Сорока-Росинский лучшим методом воспитания считал личность педагога, его пример. Поэтому требовал от каждого педагога, служащего школы своими поступками и действиями демонстрировать воспитанникам достойный пример.

На наш взгляд, методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения представляли основу воспитательного процесса школы. Их использование способствовало организации в Шкиде полезной практической деятельности воспитанников.

Так, режим жизни и деятельности воспитанников выступил в качестве средства приучения. Приучение воспитанников школы к созидательной деятельности осуществлялось в три этапа.

На первом этапе педагоги вовлекали воспитанников в обязательную деятельность (даже посредством принуждения). Полагаем, что использование принуждения носило оправданный характер. Тем более, что контингент воспитанников включал трудновоспитуемых, имевших уголовное прошлое. В обязательную деятельность школы были включены: учебная деятельность, деятельность по самообслуживанию, самоподготовка, творческая деятельность в соответствии со склонностями воспитанников.

Второй этап продемонстрировал переход от принуждения к добровольному участию воспитанников в обязательных видах деятельности.

Третий этап характеризовался развитием свободной инициативы и самодеятельности. Так, на третьем этапе благодаря инициативе воспитанников появляются кружки:

- математический;
- танцевальный;
- театральный;
- гимнастический;
- любителей естествознания;
- исторический;
- литературный.

Самым востребованным среди воспитанников школы стал литературный кружок «Зеленое кольцо». Его участники выпускали ежемесячный литературно-художественный журнал-альманах «Аргонавты», писали сценарии к праздникам, ставили пьесы, проводили конкурсы декламации. Не менее интересен для воспитанников был краеведческий кружок. Изучение Петрограда и его окрестностей стало неотъемлемой частью жизнедеятельности школы. Члены этого кружка вошли в городское краеведческое общество «Старый Петербург – Новый Петроград». Итоги краеведческой деятельности подводились на смотрах знаний – «учетах». Воспитанники школы выступали с докладами на интересовавшие их темы, такие

как: «Морские порты и их значение», «История Петроградского порта», «Старинные усадьбы» и т.д. [2, с. 197]. Наряду с кружковыми формами внеурочной деятельности воспитанники стали инициаторами различных мероприятий творческой направленности, таких как школьные праздники, вечера, соревнования, выставки и т.д.

Создание воспитывающих ситуаций способствовало предотвращению конфликтов среди воспитанников, переосмыслению и перестройке их поведения. Организуя воспитательный процесс школы, каждый педагог стремился сделать так, чтобы его требование стало требованием самого коллектива. Отражением коллективного требования в школе считалось общественное мнение.

Немаловажную роль в воспитательном процессе школы В.Н. Сороки-Росинского играли методы стимулирования поведения и деятельности (соревнование, поощрение, наказание).

По мнению педагога, соревнование ребят было естественной потребностью их возраста. В каждом виде деятельности воспитанники находили соревновательный потенциал. Они соревновались во всем: в учебе, спорте, игре, творчестве. По мнению В.Н. Сороки-Росинского, «школу захватил порыв коллективного трудового соревнования, ставший массовым заражением – классы наперебой друг перед другом старались побить рекорды» [2, с. 191]. В соревновании он видел положительный воспитательный эффект. Соревнование способствовало развитию творческой активности воспитанников, их сознательности, коллективизма.

Положительной оценкой действий воспитанников в школе служило поощрение. Практиковалась поощрительная запись в общешкольном дневнике – «летописи» школы. Такая запись учитывалась при распределении разрядов. Разряды в школе были введены по инициативе воспитанников. Разряды образовали строгую систему. Система разрядов использовалась с одобрения общешкольного собрания. Разряды присваивались индивидуально каждому воспитаннику и целому отделению (классу). Их обсуждение и присвоение шло публично. Полагаем, что именно их введение способствовало реализации воспитательных задач. Разрядов было пять. Первый разряд получали те воспитанники, которые в течение четырех недель не имели ни одного замечания в «летописи» школы или имели только положительные отзывы. Такие воспитанники имели следующие льготы: отпуск с субботы до понедельника, если у них были родственники, прогулки в свободное время без воспитателя вне школы (с разрешения дежурного воспитателя). Ко второму разряду относились те воспитанники, у которых за неделю не было замечаний в «летописи» школы. Для них действовали следующие льготы-поощрения: отпуск и прогулки. Прогулки были ограничены по времени: после обеда и до начала самоподготовки. В третий разряд попадали те воспитанники, которые имели не более трех замечаний в «летописи» школы за неделю. Для третьеразрядников в качестве поощрения были только отпуск при наличии родителей и прогулки во дворе школы с воспитателем. Четвертый разряд получали воспитанники, у которых в «летописи» школы за неделю было более трех замечаний. Для них поощрением служили прогулки во дворе школы с воспитателем. Пятый разряд присваивался тем воспитанникам, кто был замечен в воровстве, хулиганстве и грубости по отношению к своим товарищам и педагогам. Такие воспитанники не имели льгот-поощрений. На наш взгляд, стимулирующая роль поощрения определялась общественным признанием того образа действия, который выбрал воспитанник.

Следует заметить, что на начальном этапе функционирования школы педагоги предполагали, что наказания будут применяться в том виде, «как это практиковалось раньше во всех закрытых учебных заведениях» [2, с. 222]. Именно таким учебным заведением и являлась в рассматриваемый период школа В.Н. Сороки-Росинского. Однако такие меры наказания как лишение обеда, наказание трудом, использование изолятора были непопулярными и среди воспитанников, и среди педагогов. Рассмотренная выше система разрядов предполагала некоторые ограничения для воспитанников (лишение прогулки вне

школы, отпуска домой). Именно обозначенные в присвоении воспитанникам разрядов ограничения и выступали в качестве мер наказания.

В заключение мы можем констатировать, что эффективность воспитательной системы школы В.Н. Сороки-Росинского доказана самой жизнью. Воспитанники школы получили достойное по тем временам образование. Многие из них продолжили свое обучение в средних профессиональных учреждениях и институтах. Все стали достойными гражданами великой страны.

Таким образом, использованные педагогическим коллективом под руководством В.Н. Сороки-Росинского методы воспитания в значительной степени повысили эффективность воспитательного процесса в Шкиде. Полагаем, что педагогический коллектив под его руководством доказал необходимость выявления положительных качеств воспитанников и опоры на них. Используемые педагогами методы воспитания обеспечили личностно-деятельностную направленность образовательного процесса в Шкиде.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Сорока-Росинский В.Н. Путь русской национальной школы / В.Н. Сорока-Росинский // Педагогические сочинения. – М., 1991. – С. 55-124.
2. Сорока-Росинский В.Н. Школа им. Достоевского / В.Н. Сорока-Росинский // Педагогические сочинения. – М., 1991. – С.164-228.

# Раздел X

# РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

***И.Г. Алмазова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
Елец (Россия)

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

***Аннотация.*** В статье охарактеризован с разных сторон процесс формирования эстетической культуры личности младшего школьника как актуальная проблема современной психолого-педагогической науки, теории и практики.

Особо рассматриваются основные понятия и термины заявленной проблемы: формирование как общесоциальная, педагогическая категории и как результат развития человека; организационные основы и содержание процесса формирования эстетической культуры личности младшего школьника; создание активной оценочной практики эстетической направленности.

Автором описаны современные тенденции исследуемого процесса: расширение художественного кругозора младшего школьника; организация его эстетических чувств, духовного роста личности, регуляции и коррекции поведения; получение личностных результатов, ориентированных на формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств; создание благоприятной обстановки для каждого ребёнка, его воспитания как свободной, целостной личности, способной к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры; эстетизация детской жизни.

Данная статья обобщает результаты проведенного исследования в рамках авторской разработки и реализации Программы элективного курса «Основы коллективной творческой деятельности младших школьников» (Уроки творчества в начальной школе «Здравствуй, мир мой!»).

***Ключевые слова:*** формирование, современные тенденции, развитие личности, эстетическая культура, младший школьник, коллективное творческое дело.

***I.G. Almazova,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
BUNIN YELETS STATE UNIVERSITY,
Yelets (Russia)

## MODERN TRENDS IN THE FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF PERSONALITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS

***Abstract.*** The article describes from different angles the process of forming the aesthetic culture of the personality of the younger pupil as an urgent problem of modern psychological and pedagogical science, theory and practice.

Especially the basic concepts and terms of the stated problem are considered: formation as a general social, pedagogical category and as a result of human development; the organizational basis and content of the process of forming the aesthetic culture of the personality of the younger student; creation of active evaluation practice of aesthetic orientation.

The author describes the current trends of the process being studied: the expansion of the artistic outlook of the younger student; organization of his aesthetic feelings, spiritual growth of personality, regulation and correction of behavior; obtaining personal results, focused on the formation of aesthetic needs, values and feelings; creation of a favorable environment for each child, his upbringing as a free, integral person, capable of independent choice of values, self-determination in the world of culture; aestheticization of children's life.

This article summarizes the results of the research carried out within the framework of the author's development and implementation of the Elective Course Program «Fundamentals of collective creative activity of younger schoolchildren» (Creativity lessons in the elementary school «Hello, my world!»).

***Keywords:*** formation, current trends, personal development, aesthetic culture, younger schoolchild, collective creative business.

Начальное общее образование в России на современном этапе ее развития приобретает ярко выраженный гуманистический характер. Гуманизация всей системы образования отражается в изменениях школьной жизни ребенка, в отчетливом переходе от знаниевой к личностно ориентированной парадигме. Ценность личностно ориентированного образовательного процесса в начальной школе предполагает развитие творческого потенциала личности ребенка, формирование его эстетической культуры. В создавшихся условиях

актуальным становится формирование у школьника эстетической культуры, обеспечивающей ценностное отношение к окружающему миру, эмоционально-образное постижение реальности, развитие способности воспринимать красоту во всём её многообразии и создавать прекрасное в окружающей действительности [4, с. 3].

Возрастные и психолого-физические особенности младших школьников (высокая восприимчивость к окружающим воздействиям, подражательность, впечатлительность, готовность к восприятию и запоминанию информации, реактивность, самооценка, наивно-игровое отношение к миру и др.) открывают большие возможности для интеллектуальной и творческой деятельности [5, с. 33].

В этой связи отчетливо проявляется значимость более глубокого изучения теоретических положений концепции систематизации чувственного опыта младших школьников, разработанной профессором С.П. Барановым. Ведущая идея его концепции отражает необходимость «организации и систематизации чувственных данных в процессе усвоения учебного материала на основе общих закономерностей процесса познания» [1, с. 20]. Кроме того, данная идея обеспечивает успех в переходе мысли ребенка от чувственного к рациональному.

Все это предопределило наш интерес к рассмотрению ведущих современных тенденций в формировании эстетической культуры личности младшего школьника.

Категория «формирование» в современной психолого-педагогической теории рассматривается с различных точек зрения. *Формирование как общесоциальная категория*: процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений. И тогда это процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий, воспитания, обучения, социальной среды. *Формирование как педагогическая категория.* Целенаправленное развитие личности или каких-либо ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения (близко по значению понятию воспитание). И тогда это создание, составление, формирование коллектива, структуры, организации, общности и т.п. (как организаторская деятельность педагога в педагогическом процессе). *Формирование как результат развития человека.* Человек рождается без знаний и умений. В процессе воспитания, образования и обучения приобретаются необходимые знания, умения, навыки, происходит становление мотивов поведения, убеждений, отношений и т. п. Человеку придается определенная социальная «форма», целостность [3, с. 14].

Формирование эстетической культуры личности младшего школьника – это актуальная проблема современной психолого-педагогической науки, теории и практики; это особый процесс «…целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности… предусматривает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, обеспечивает удовлетворение от того, что является действительно эстетически ценным. Одновременно с этим у школьников воспитывается стремление и умения вносить элементы прекрасного во все стороны бытия, бороться против всего уродливого, безобразного, низменного, а также готовность к посильному проявлению себя в искусстве» [2].

Данный контекст исследуемого процесса уточняет, что в его содержании принято выделять *ряд тенденций.*

1. Формирование эстетической культуры не только расширяет художественный кругозор младшего школьника как читателя, слушателя, творца, но и способствует организаци и его человеческих чувств, духовного роста личности, регуляции и коррекции поведения.

2. Эстетическая культура предопределяет успех в получении личностных результатов, ориентированных на «… формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств» [6, с. 7].

3. При грамотной организации исследуемого процесса основное внимание должно быть сосредоточено на создании благоприятной обстановки для каждого ребёнка, его воспитании как свободной, целостной личности, способной к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры.

4. Формирование эстетической культуры ребенка осуществляется по законам эстетики детской жизни. Эстетические чувства, вкусы младших школьников будут развиваться в том случае, если дети имеют постоянную, активную оценочную практику.

С целью создания такой практики и успешного формирования эстетической культуры школьников нами была разработана и реализована на базе различных образовательных организаций (как системы общего образования – в начальной школе, так и в системе дополнительного образования детей) Программа элективного курса «Основы коллективной творческой деятельности младших школьников» (уроки творчества в начальной школе «Здравствуй, мир мой!»). Цель курса связана с ознакомлением обучающихся с основами коллективной творческой деятельности; формированием эстетической культуры у младших школьников. К важнейшим решаемым задачам мы отнесли: формирование эстетических представлений младших школьников об окружающем мире в процессе коллективной творческой деятельности эстетического характера; формирование первичных навыков коммуникативной культуры; формирование эмоционально-волевой сферы личности, культуры общения и поведения; создание первичного коллектива; адаптацию школьников к таким формам коллективной творческой деятельности как совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая; диагностика и коррекция личностных качеств и умений, снятие барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям. Исходя из задач преподавания курса «Основы коллективной творческой деятельности младших школьников программа предусматривает отработку следующих умений и навыков: вести беседу, рассуждать, высказывать свое мнение, задавать вопросы и отвечать на них, уважительно относиться к собеседнику; владеть культурой речевого действия, культурой жестов и эмоций; осуществлять конструктивное взаимодействие с окружающими.

Курс «Основы коллективной творческой деятельности младших школьников» базируется на концепции личностно ориентированного образования, своеобразие которой заключается в ориентации на свойства личности младшего школьника, на их развитие в соответствии с природными способностями, субъективным опытом ребёнка.

К важнейшим личностным, метапредметным и предметным результатам могут быть отнесены: знания основ коллективной творческой деятельности; знания об основных понятиях курса и об алгоритме действий, включенном в данный курс; умения осуществлять конструктивное взаимодействие с окружающими в процессе коллективной творческой деятельности; вести беседу, рассуждать, высказывать свое мнение, задавать вопросы и отвечать на них, уважительно относиться к собеседнику; владение культурой речевого действия, культурой жестов и эмоций; оценкой происходящего с позиций собственного понимания смысла изучаемого; осмысливанием, анализом, изучением особенностей конструирования образ своего «Я» в контексте коллективной творческой деятельности.

Реализация перечисленных современных тенденций в формировании эстетической культуры личности младшего школьника помогает в целенаправленном развитии способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности; предусматривает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений; обеспечивает удовлетворение от того, что является действительно эстетически ценным.

Уроки творчества в рамках программы предлагаем структурно объединить в четыре блока – ступени творчества.

*Первая ступень творчества.* Предполагается знакомство в коллективе школьников и адаптация их к коллективной творческой деятельности. Ведущая деятельность – *репродуктивная*. Форма организации коллективных творческих дел (КТД) – *совместно-индивидуальная*. Тип использования КТД – *ситуативный*. Цели и задачи уроков творчества первой ступени: копирование, повторение уже известного, уже существующего; обобщение впечатлений и личного опыта школьников в коллективной творческой деятельности; накопление первоначальных знаний об эстетических свойствах предметов и явлений окружающего мира.

Методы и приемы работы: *внесение изменений, дополнений к готовой работе; знакомство и общение друг с другом, окружающим миром.*

Тематика КТД: «Здравствуй, это я!» (из цикла « В этом мире мы живем »); «Ах! Какое было лето!» (из цикла « В этом мире мы живем»); «Будем знакомы!» (из цикла «Я вижу мир!»); «Осенняя фантазия» (из цикла «Я вижу мир!»); «Наш дом» (из цикла « В этом мире мы живем»); «Звучащие краски» (из цикла «Я вижу мир!»); «Рассказ про нас» (из цикла «Я вижу мир!»); «Путешествие в страну Вообразилию» (из цикла «Я вижу мир!»).

*Вторая ступень творчества.* Предполагается творчество на основе модели. Ведущая деятельность – *творчество* как вспомогательный компонент репродуктивной деятельности. Форма организации КТД – *совместно-последовательная*. Тип использования КТД – *избирательно-систематический*. Цели и задачи уроков творчества 2-й ступени: копирование, повторение уже известного; обобщение впечатлений и личного опыта школьников в коллективной творческой деятельности; взаимосвязь личного опыта и воображения в коллективной творческой деятельности; развитие ассоциативности.

Методы и приемы работы: *метод гирлянд, ассоциаций, метафор (Г.Я. Буш); синектика (У. Дж. Гордон); освоение элементов творчества в коллективной деятельности; прием ассоциативных рядов.*

Тематика КТД: «Путешествие в мир Радуги» (из цикла «Я вижу мир!»); «Эстафета веселых сюрпризов» (из цикла «Я вижу мир!»); «Снежная республика» (из цикла «Я вижу мир!»); «Устный журнал» (из цикла «В этом мире мы живем»); «Мы пишем книгу» (из цикла «В этом мире мы живем»); «Путешествие в город книг» (из цикла «В этом мире мы живем»); «Мастерская Деда Мороза» (из цикла «В этом мире мы живем»).

*Третья ступень творчества.* Предполагается в коллективной творческой деятельности *переход от модели к оригиналу*.

Ведущая деятельность – *взаимосвязь репродуктивного и творческого* (с преобладанием творческого). Форма организации КТД – *совместно взаимодействующая*. Тип использования КТД – *избирательно-систематический, развернуто-систематический.* Цели и задачи уроков творчества 3-й ступени: создание субъективно нового, опирающегося на репродуктивную деятельность; проникновение в замысел автора; обнаружение в себе автора, способного создать творческий продукт; сравнение с уже виденным, прочитанным, прослушанным.

Методы и приемы работы: *бином фантазии (Дж Родари); сочинение сказок о предметах и явлениях окружающего мира; устные сочинения; сочинение стихов по принципу буриме; прием ассоциативных рядов. .*

Тематика КТД: «Праздничный калейдоскоп» (из цикла «В этом мире мы живем»); «Карнавал сказочных героев» (из цикла «В этом мире мы живем»); «О нашей жизни» (из цикла «В этом мире мы живем»); «Зимняя сказка» (из цикла «Я вижу мир!»); «Волшебный поезд» (из цикла « Я вижу мир!»); «Мир прекрасен!» (из цикла «Я вижу мир!»); «Звуки музыки» (из цикла « Я вижу мир!»); «По музеям и выставочным залам» (из цикла «Я вижу мир!»); «Город» (из цикла «В этом мире мы живем»).

*Четвертая ступень творчества*. Предполагается *творчество в процессе отражения и описания предметов и явлений окружающего мира*. Ведущая деятельность – *коллективная творческая деятельность* (творчество доминирует); осмысление результатов индивидуальной и коллективной деятельности по микрогруппам и в коллективе. Форма организации КТД – *совместно-взаимодействующая*. Тип использования КТД – *развернуто-систематический*. Цели и задачи уроков творчества 4-й ступени: предвосхищение будущего на основе проникновения в логику дальнейшего развития эстетической мысли; развитие эмоциональности, оригинальности; формирование коллективно-оценочного отношения к продуктам творчества людей, к результатам своей деятельности.

Методы и приемы работы: *эвристическая игра; мозговой штурм (атака); коллективный поиск; субтесты; награждение; анализ; рефлексия*.

Тематика КТД: «Сказки про весну, капель, и апрель» (из цикла «Я вижу мир!»); «Круговорот круглый год» (из цикла «В этом мире мы живем»); «Волшебные очки» (из цикла

«Я вижу мир!»); «Царство растений» (из цикла «Я вижу мир!»); «Подводное царство» (из цикла «Я вижу мир!»); «Природные стихии» (из цикла «Я вижу мир!»); «Пестрые сказки» (из цикла « В этом мире мы живем»); «Эстафета любимых занятий» (из цикла «В этом мире мы живем»); «Галерея наших талантов» (из цикла «В этом мире мы живем»).

Как показало наше исследование, эффективность достижения целей и решения задач курса повысится в том случае, если будут реализованы следующие педагогические условия: в образовательной организации будет создана особая эстетическая воспитательно-образовательная среда; педагогом и обучающимися будет разработана и реализована система коллективных творческих дел, направленных на осмысление эстетического в окружающем мире; осуществлена рефлексия на каждом этапе КТД; определена технология реализации данных педагогических условий. В свою очередь, разработанная технология, безусловно, будет способствовать формированию эстетической культуры личности младших школьников.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С.П. Баранов. – М.: Прометей, 2005. – 96с.
2. Библиотекарь.Ру: Понятие об эстетической культуре личности [Электронный ресурс]. – URL: http://www.bibliotekar.ru/pedagogika-3/229.htm.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 256с.
4. Кошарская Е.В. Формирование эстетической культуры младших школьников: дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. [Электронный ресурс] / Кошарская Екатерина Викторовна. – Самара, 2005. – 178 с. – URL: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-jesteticheskoj-kultury-mladshih-shkolnikov.html.
5. Овчинникова А.Ж. Систематизация чувственных образов в процессе индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников / А.Ж. Овчинникова // Гносеологические аспекты образования: международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2016. – С. 33-37.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf.

***Т.И. Алексеева,***
старший преподаватель,
Псковский государственный университет,
Псков (Россия)

## ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОПРОСОВ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПОСТАНОВКЕ И РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ

***Аннотация***: В статье представлены гносеологические основания дидактических условий формирования у обучающихся универсальных познавательных действий постановки и решения проблем: обеспечение визуализации проблемных ситуаций в образовательной деятельности школьников, речевое управление процессом постановки и решения проблемы посредством развития у школьников логичности речи, использование технологии интеллектуально-развивающего обучения. Делается вывод, что дидактические условия формирования универсальных познавательных действий постановки и решения проблем взаимосвязаны друг с другом, а гносеологические механизмы их реализации позволяют педагогу освоить универсальные дидактические инструменты обучения школьников постановке учебной проблемы и ее решению.

***Ключевые слова:*** дидактические условия, универсальные познавательные действия постановки и решения проблем.

***T.I. Alekseeva,***
senior lecturer,
«Pskov State University»,
Pskov (Russia)

## GNOSEOLOGICAL ASPECTS OF THE RESEARCH OF QUESTIONS OF TRAINING OF SCHOOL STUDENTS IN STATEMENT AND SOLUTION OF PROBLEMS

***Abstract***: The gnoseological bases of didactic conditions of formation at the studying universal informative educational actions of statement and the solution of problems are presented in article: ensuring visualization of problem situations in educational activity of school students, speech management of process of statement and a solution by means of development in younger school students of logicality of the speech, use of technology of the intellectual developing training. The conclusion is drawn that didactic conditions of formation of universal informative actions of statement and

the solution of problems are interconnected with each other, and gnoseological mechanisms of their realization allow the teacher to master universal didactic instruments of training of school students in statement and the solution of educational problems.

***Keywords:*** didactic conditions, universal informative actions of statement and solution of problems.

На сегодняшний день федеральный государственный стандарт основного общего образования ставит перед педагогом задачу формирования у школьников познавательных универсальных действий постановки и решения проблем, способности их использовать в учебной, познавательной практике [11]. С позиции гносеологического подхода С.П. Баранов рассматривает учебную деятельность как разновидность познавательной деятельности, а учебные действия – как действия познавательные. Задача гносеологии заключается в поиске универсальных способов, методов познания.

Следовательно, универсальные действия по формулировке и решению проблем относятся к гносеологическим познавательным действиям.

В силу сказанного задачей данного исследования является развитие основных концептуально-гносеологических позиций к процессу обучения школьников постановке и решению учебных проблем, заложенных С.П. Барановым.

Исходной концептуальной идеей гносеологического обоснования процесса обучения является мысль С.П. Баранова о том, что обучение и познание – это процессы различные. «Термин «познание» шире по объему и включает обучение» [1, с. 23].

С.П. Баранов рассматривает процесс обучения как искусственный, ускоренный, вследствие чего «ребенок не может самостоятельно усвоить научную систему знаний, если его не обучать этому в течение определенного периода» [1, с. 26]. Автор указывает на необходимость «поиска рациональных, научно обоснованных путей и средств организации и управления познавательной деятельностью ученика» [1, с. 27].

Таким образом, встает задача поиска дидактических условий, которые обеспечат ускорение процесса обучения школьников постановке и решению проблем.

Кроме того, реализация дидактических условий должна удовлетворять естественному характеру познавательной деятельности школьника, обозначенному С.П. Барановым: организовать познавательную деятельность нужно так, чтобы «ребенок смог представить реальные явления в естественных условиях» [1, с. 52]. Зная эту особенность, педагогу необходимо включить в учебно-познавательную деятельность обучающихся организацию экскурсий, в процессе которых постановка и решение учебной проблемы осуществляется в реальной практической ситуации.

Представим дидактические условия обучения школьников постановке и решению проблем. В качестве первого дидактического условия обозначим обеспечение визуализации проблемных ситуаций в образовательной деятельности школьников.

Основу обоснования данного условия составляет обращение к пониманию сущности категории «проблемная ситуация».

В нашем исследовании проблемную ситуацию мы будем трактовать как ситуацию, «в которой имеется нечто имплицитно в нее включающееся, ею предполагаемое, но в ней не определенное, неизвестное, эксплицитно не данное, а лишь заданное через свое отношение к тому, что в ней дано… Отношение неизвестного, заданного, искомого к искомым данным проблемы определяет направление мыслительного процесса [3, с. 53]. Следует обратить внимание на то обстоятельство, что именно визуализация проблемной ситуации субъектом делает видимым это отношение искомого к исходным данным и определяет направление поиска.

С целью разрешения проблемной ситуации для школьника важно осознать связь «модели и оригинала», предполагающую формирование в сознании ученика обобщенного представления той стороны действительности, которая отражена в учебном материале» [1, с. 32]. Данное положение подтверждает необходимость формирования у школьника в процессе решения учебной проблемы способности к ее обобщению, переносу на оригинал (реальные объекты), не ограничиваясь работой с моделями.

Важность обеспечения визуализации проблемных ситуаций базируется на мысли С.П. Баранова о том, что «чувственное познание – один из резервов совершенствования умственного развития учащихся» [1, с. 60]. С точки зрения гносеологического подхода к процессу обучения школьников постановке и решению учебных проблем визуализация проблемной ситуации позволяет за счет «специальной организации чувственного опыта ребёнка» «создать желаемые тенденции в развитии мысли ученика, толкает его на путь самостоятельных размышлений»[1, с. 6].

Для нашего исследования важна мысль ученицы, последователя идей С.П. Баранова, Т.А. Соловьевой о том, что чувственное познание в процессе решения проблемных задач осуществляется за счет процессов визуализации исходной информации, то есть представления ее в виде изображений, преобразуемых в сознании школьника, тем самым помогая ему «увидеть» гипотезу, догадку» [7, с. 44].

Итак, значимость реализации первого дидактического условия обучения школьников постановке и решению проблем можно обосновать необходимостью включения «элемента чувственного непосредственно в структуру мысли ученика» [6, с. 191], помогающего школьнику «увидеть» гипотезу, догадку» [7, с. 44] при решении проблемной задачи.

Мышление не может успешно развиваться без языкового материала, «в речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем» [4, с. 350]. Говоря иными словами, формирование у школьника познавательных учебных действий постановки и решения проблемы происходит в их речевой деятельности, которая «есть одновременно мыслительная, познавательная деятельность субъекта» [5, с. 92].

Следовательно, в качестве второго дидактического условия формирования универсальных познавательных действий постановки и решения проблем можно назвать речевое управление данным процессом посредством развития у школьников логичности речи. Выделяется два вида речевой логичности − предметная и понятийная. Предметная логичность состоит в соответствии смысловых связей и отношений в речи связям и отношениям реальной действительности. «Понятийная логичность представляет собой отражение в семантических связях элементов речи, структуры мысли и её развития» [2, с. 116].

Для нашего исследования важной является мысль С.П. Баранова о том, что для повышения сознательности учения школьников необходима «адекватная логическая структура мысли» ученика [1, с.103], состоящая в выделении теоретических положений в их фактическом «обосновании, подтверждении, доказательстве» [1, с. 108].

Реализация второго дидактического условия опирается на развитие у обучающихся предметной и понятийной логичности, создающих пространственно-временную непрерывность поля [1, с. 143] для перехода» школьников от этапа постановки проблемы к этапу ее решения благодаря формулировке доводов по решению учебной проблемы и их аргументации.

Речевое управление процессом постановки и решения проблемы у школьников обеспечивается в первую очередь наличием внешнего речевого воздействия со стороны учителя, которое будет иметь вид информационного запроса в вербальной форме. С этой позиции в качестве формы информационного запроса выступают учебные задания, выполняющие роль тренировочных упражнений для развития предметной и понятийной логичности речи школьников.

Подводя итог описанию второго дидактического условия, можно утверждать, что развитие логичности речи должно быть построено на взаимосвязи внутренней и внешней речи школьников, и именно учет данной взаимосвязи позволяет педагогу корректировать не только внутреннюю (мыслительную) деятельность, но и внешнюю (речевую) деятельность субъекта.

Третьим дидактическим условием формирования универсальных познавательных действий постановки и решения проблем, взаимосвязанным с двумя обозначенными выше, является использование технологии интеллектуально-развивающего обучения, основывающейся на перечне принципов.

Выполнение первого принципа *сопряженной реализации развивающей и образовательной функций урока* состоит в конструировании учебных проблемных заданий, развивающих у школьников аналитико-синтетическое восприятие, творческое мышление, воображение, смысловую память. Для нашего исследования приоритетным направлением работы школьника над проблемным заданием является не просто овладение им содержанием учебной информации, но освоение им универсальных способов думающего восприятия, способов творчества, воображения. Смысловая память в процессе становления универсальных познавательных действий выполняет результирующую функцию, отвечает за формирование в сознании ребёнка универсальных способов выдвижения гипотезы, так как «эмоциональное закрепление принципа решения» позволяет школьнику актуализировать прошлый опыт, мобилизуя, направляя его в поиске решения исследуемой учебной проблемы [10, с.107].

Таким образом, педагогу необходимо так сконструировать учебное проблемное задание, чтобы оно, с одной стороны, решало образовательную задачу урока, а с другой стороны, способствовало приобретению школьником опыта решения учебной проблемы на основе перцептивной, имажинативной, мыслительной деятельности и позволяло осуществить перенос универсального способа решения с одного вида деятельности на другой. Это становится возможным благодаря выполнению школьником перцептивных действий (измерения, соизмерения); имажинативных действий перекодирования, достраивания, схематизации, акцентирования, агглютинации и т.д.; мыслительных действий (сравнения, анализа, абстрагирования, конкретизации и т.д.). Подробнее см. статью «Научно-методическое обоснование структуры универсального познавательного учебного действия «решение проблемы» в начальной школе» [8].

Механизм осуществления второго принципа технологии интеллектуально-развивающего обучения – *обмен субъективным опытом между учителем и обучающимися* – заключается в следующем. Конструируя проблемное учебное задание, педагог проектирует собственный опыт его выполнения. Содержание учебного задания, опираясь на опыт познания оригинала, позволяет школьнику выдвинуть предположение по первоначальному решению проблемы, а затем «выйти» на формулировку гипотезы.

Для постановки проблемы школьниками важен этап формулировки совместно с педагогом обобщенного проблемного вопроса. Подробнее см. в нашей статье «Структура универсального учебного действия постановки проблем у младших школьников» [9]. Учитель не имеет возможности на протяжении целого урока решать одну учебную проблему, поэтому встает необходимость самостоятельного разрешения школьниками сразу нескольких учебных проблем. Следовательно, задачей педагога является конструирование проблемного задания таким образом, чтобы ускорить процесс решения учебных проблем обучающимся и предоставить им возможность пройти «путь ученого» в искусственно организованных условиях с опорой на свой субъективный опыт при решении исследуемой проблемы.

Первостепенное значение приобретает *принцип подготовки успешности выполнения школьниками развивающих заданий за счет обеспечения у них антиципации искомого*.

Антиципация искомого представляет собой косвенное определение неизвестного через отношение его к уже известному ребенку, поскольку «если бы искомое вообще было неизвестным, оно не могло бы быть найденным» [10, с. 236]. Проблема, заложенная педагогом в содержание развивающего задания, носит искусственный характер. Это необходимо для ускорения формирования познавательных действий по решению проблемы у школьников, применения их жизненного опыта для поиска универсального способа решения учебной проблемы.

Формированию у школьника объективно верного общего замысла будет способствовать положительная эмоциональная окраска действий. Интеллектуальные эмоции, возникшие у ребёнка при попытках решения предложенной проблемы, выполняют функцию «эмоционального наведения на объективно верные действия, что способствует переходу к объективно верному общему замыслу» [10, с. 105]. Количество последующих попыток школьника найти решение проблемы будет зависеть от того, насколько он был уверен в

правильности выдвижения предшествующего замысла. Именно антиципация помогает школьнику обнаружить нужное направление мысли по решению учебной проблемы за счет трех разновидностей предвосхищения: «словесно оформленное предвосхищение», «предвосхищение на уровне невербального поиска и «эмоциональное предвосхищение» [10, с. 98].

Четвертым необходимым принципом технологии интеллектуально-развивающего обучения *является принцип внешней и скрытой опосредованной педагогической коррекции*, нацеливающий на необходимость неоднократного разрешения школьником проблемных ситуаций под руководством учителя. Соблюдение четвертого принципа подразумевает систематическое выполнение подобных заданий, направленное на закрепление, циркуляцию освоения школьниками обобщенных способов решения учебных проблем.

В образовательной деятельности школы все три дидактических условия формирования познавательных универсальных действий постановки и решения проблем должны быть реализованы комплексно. Проиллюстрируем сказанное примером фрагмента урока математики по теме «Площадь. Единицы измерения площади».

На данном уроке математики школьникам была предложена следующая проблемная ситуация.

*Известно, что единицей измерения площади является 1 квадратный сантиметр. Это квадрат, сторона которого равна 1 см. Однако одной непрозрачной, маленькой меркой в 1 квадратный сантиметр измерять площадь фигуры медленно и неудобно, поэтому люди придумали палетку.*

*- Представьте, как должна выглядеть палетка, чтобы с ее помощью можно было быстро и удобно измерить площадь фигуры.*

Учитель во время подготовки к уроку обнаружил, что учебный материал носит проблемный характер, так как привёл его самого к проблемному вопросу *«Почему с помощью палетки можно быстро и удобно измерить площадь фигуры?* С целью развития у школьников аналитико-синтетического восприятия, творческого воображения педагог разработал текст, описывающий особенности измерения площади геометрических фигур.

После оформления проблемного задания учитель, проектируя свой субъективный опыт по решению этой проблемы, передал его школьникам, подготовив в качестве наглядности лист прозрачного материала (квадратную пленку), металлическую сетку, мерку 1 $см^2$. Обеспечение визуализации проблемной ситуации в сочетании с предвосхищением на уровне невербального способствовало «наведению» школьников на правильное направление мысли по выдвижению ими догадки о том, как должна выглядеть палетка.

На уроке было обнаружено, что большинство учащихся класса смогли сформулировать верную гипотезу: «*Палетка – прозрачный лист, разделенный на квадратные сантиметры*».

Управление процессом доказательства правомерности выдвинутой гипотезы осуществлялось с опорой на предметную логичность речи школьников.

На этапе доказательства достоверности сформулированной гипотезы учащиеся осуществляли измерение площади геометрических фигур с помощью палетки, подсчитывали число квадратов-единиц измерения площади, содержащихся в каждой из продемонстрированных учителем фигур, приводили в речи аргументы по доказательству сформулированного довода.

В процессе речевого управления процессом выдвижения гипотезы школьники учились давать логичные ответы, грамотно аргументировать свои предположения без знания ими формальных правил логики, лишь посредством развития у них предметной логичности речи.

Следуя четвертому принципу скрытой опосредованной педагогической коррекции, педагог повторил подобную проблемную ситуацию на следующем уроке по данной теме.

*Квадрат, прямоугольник и треугольник – различные по форме геометрические фигуры. Однако площади квадрата, круга и треугольника могут быть равны между собой.*

*- Предположите, за счет чего это возможно?*

Обобщая вышесказанное, мы пришли к следующим выводам.

1. Дидактические условия формирования познавательных действий постановки и решения проблем носят универсальный характер, так как опираются на следующие концептуально-гносеологические положения:

- значимость управления чувственным познанием школьников при обучении постановке и решении проблем;

- опора на адекватную, логическую структуру мысли, отражающуюся в логичности речи школьников;

- необходимость ускорения обучения школьников постановке и решению учебных проблем благодаря использованию технологичных принципов, позволяющих облегчить формирование обозначенных универсальных познавательных действий.

2. Дидактические условия формирования универсальных познавательных действий постановки и решения проблем взаимосвязаны друг с другом, а гносеологические механизмы их реализации позволяют педагогу освоить универсальные дидактические инструменты обучения школьников постановке учебной проблемы и ее решению.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
2. Грехнева Г.М. Особенности логичности как качества речи в научном стиле / Г.М. Грехнева // Термин и слово: сб. статей. – Горький, 1979. – С. 165 – 174.
3. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1946. – 416 с.
5. Смирнова Л.Н. Тематический аспект организации материала по специальности / Л.Н. Смирнова // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – М., 1976. – С. 90-99.
6. Соловьева Т.А. Дидактические основы интеллектуально-развивающего образовательного процесса в начальной школе: Теоретико-экспериментальное исследование / Т.А. Соловьева. – Псков, 1999. – 416 с.
7. Соловьева Т.А. Управление чувственным познанием младших школьников при решении проблемных задач / Т.А. Соловьева // Гносеологические основы образования: международный сборник научных трудов, посвященный 90-летию со дня рождения профессора С.П. Баранова. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2017. – 481 с. – С. 42-47.
8. Соловьёва Т.А. Научно-методическое обоснование структуры универсального познавательного учебного действия «решение проблемы» в начальной школе) / Т.А. Соловьёва, Т.И. Смирнова // Развитие личности педагога и обучающегося в образовательном пространстве начальной школы и вуза: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Череповец, 15-16 октября 2015 г.) / Под ред. Л.И. Буровой. – Череповец: ЧГУ, 2016. – С. 244-249.
9. Соловьёва Т.А. Структура универсального учебного действия постановки проблем у младших школьников / Т.А Соловьёва, Т.И. Смирнова // Государственные образовательные стандарты: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Арзамас, 17 апреля 2015 г.: / отв.ред. Е.А. Жесткова; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзмасский филиал ННГУ, 2015. – С. 391-397.
10. Тихомиров О.К. Психология мышления: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.К. Тихомиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: текст с изм. и доп. на 2014 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2018. – 61 с.

***В.Н. Карташова,***
доктор педагогических наук, профессор,
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
Елец (Россия)

# ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.*** В статье речь идет о значимых моментах организации и методики проведения исследовательской работы младших школьников в процессе изучения немецкого языка. Обосновывается актуальность данного вида деятельности в аспекте ФГОС начального общего образования. Дается краткий обзор литературы, приводятся примеры проектной работы обучающихся на уроках иностранного языка. В основной части статьи представлены теоретические пояснения по ключевым аспектам исследовательской работы обучающихся: каким требованиям должен отвечать выбор темы исследования, как сформулировать цель, гипотезу, какие исследовательские задачи решает работа, какие методы использовать в исследовании. Автором приводятся примеры отдельных методов исследования, применяемых в практике обучения немецкому языку младших школьников. В заключение резюмируется значимость исследовательской деятельности для развития младших школьников.

***Ключевые слова:*** исследовательская деятельность, исследовательские умения, младший школьник, развивающее обучение, урок немецкого языка, организационно-методические особенности

***V.N. Kartashova,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor ,
BuninYelets State University
Yelets (Russia)

# ORGANIZATIONAL AND METHODICAL PECULIARITIES OF EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS AT GERMAN LANGUAGE LESSONS

***Abstract.*** *The article deals with the significant aspects of the organization and methodology of research work of younger school students in the process of learning the German language. The relevance of this type of activity in the aspect of the Federal state standard of primary General education is substantiated. A brief review of the literature is given, examples of project work of students at foreign language lessons are presented. The main part of the article presents theoretical explanations on key aspects of the research work of students: what requirements should meet the choice of research topic, how to formulate the goal, hypothesis, what is the sequence of the tasks depending on the main purpose of the research, what methods are to used. The author gives examples of some research methods used in the practice of teaching German to younger students. In conclusion, the importance of research activities for the development of younger students is summarized.*

***Key words:*** *research activity, research abilities, younger school students, educational training, lesson of the German language, organizational-methodical features*

Характерными признаками современной образовательной ситуации становятся развитие творческой самостоятельности и познавательной активности обучающихся, стимулирование их исследовательской деятельности. Начальная школа переходит от «школы объяснения» к «школе развития», от педагогики памяти к педагогике мышления. Ученики не должны получать знания в готовом виде, а должны сами открывать их. Поэтому, какие бы нововведения не проникали в школу, как бы не менялись учебники и программы, развитие у школьников тяги к знаниям, потребности в их самостоятельном поиске остается одной из актуальных задач начальной школы.

В Федеральном компоненте Государственного образовательного стандарта начального общего образования указано на значимость «содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития учащихся» [6, с. 7]. В этой связи на первый план выходят методы и технологии обучения младших школьников, способствующие активизации их познавательной деятельности, следствием которых является развитие интеллектуальных способностей и исследовательских умений обучающихся. Согласно исследованиям С.П. Баранова, «процесс обучения заключается в познавательной деятельности ученика. Обучение теряет всякий смысл, если отсутствует познавательная активность ученика» [1, 7].

Значимость исследовательской деятельности в школе, ее роль в образовательном процессе и развитии учащихся подчеркивали многие ученые. Психологические основы организации учебно-исследовательской деятельности учащихся разработаны А.Н. Поддьяковым. А.И. Савенков разработал практические и методические вопросы организации исследований младших школьников [3, 4]. Большой вклад в решение практических и методических вопросов организации исследований младших школьников внесли С.П. Баранов [1], А. В. Леонтович [3], В.Ф. Феоктистова [ 7], М.Ю. Харькина [8] и др.

Представители всех научных школ рассматривают исследовательские умения с точки зрения деятельностного подхода. Умения, являющиеся действиями, могут формироваться только в процессе активной учебной деятельности. Следовательно, способность учащихся к проведению учебно-исследовательской работы можно развивать в условиях специально организованной педагогом деятельности. Творчески работающий учитель обязан создать условия, которые способствуют формированию у обучающихся потребности в приобретении новых знаний в учебном процессе.

Уроки иностранного языка обладают большим потенциалом для формирования у обучающихся умения исследования как универсального способа освоения действительности, приобретения личностного опыта познания, развития творчества. Учителю иностранного языка следует помнить: для того чтобы придать учебной деятельности обучающихся поисково-исследовательский, творческий характер, нужно научить их приемам данной деятельности.

*Каковы организационно-методические особенности исследовательской деятельности младших школьников на уроках немецкого языка?*

Прежде всего, необходимо научить школьников правильно формулировать проблему, которая выделяется для специального изучения. Следует помнить, что практическая задача и реально научная проблема часто не соотносятся друг с другом прямолинейно, «один к одному». «Чтобы перевести практическую задачу на язык науки, соотнести ее с научной проблематикой, необходимо учесть все структурные звенья, связывающие науку с практикой, с их конкретным содержанием. Одна практическая задача может быть решена на основе изучения множества научных проблем, и, наоборот, результаты решения одной научной проблемы могут способствовать решению множества практических задач» [2, с.176].

Проблема должна найти отражение в теме исследования. Достаточно сказать, что формулировка темы – дело недостаточно простое. Ее нужно так обозначить, чтобы в ней было отражено движение от привычного к новому. Конечно, очень важно, чтобы маленький исследователь был сам заинтересован в этой теме.

Выдвижение проблемы и формулировка темы предполагают ответ на вопрос: почему данную проблему важно изучать в настоящий момент? Необходимо убедительно доказать, что именно она среди других – самая актуальная. Тема должна быть востребована, ее изучение должно отвечать насущной потребности практики и науки.

«Существенной частью рефлексии по поводу любой деятельности является привычка задавать вопросы самому себе. Чтобы сделать эти характеристики действенным средством осмысления своего пути в науке, целесообразно вначале раскрыть их смысл в виде вопросов, которые в неявном виде предполагаются каждой из них. Именно в таком упрощенном, но зато целенаправленном виде, а не в форме многослойных определений они скорее помогут маленькому исследователю. Каков же перечень этих вопросов? Когда формулируется проблема, полезно поставить себе вопрос: что надо изучить из того, что ранее не было изучено? Далее идут остальные характеристики и вопросы к ним:

- Тема: как это назвать?
- Актуальность: почему именно эту проблему нужно изучать?
- Объект исследования: что рассматривается?
- Цель исследования: какой результат предполагается получить, каким в общих чертах видится этот результат до его получения?
- Задачи: что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?

- Гипотеза: что неочевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие? В гипотезе содержится предположение решения проблемы в данной области исследования» [2, с.173].

Понимание учащимися цели своей учебно-исследовательской работы, знание, каким образом можно ее достичь, какие методы исследования они должны применять – все это должно активно способствовать формированию у них исследовательских умений. Следует помнить, что исследовательские умения формируются у обучающихся тогда, когда они включаются в процесс выполнения исследовательских заданий. «Под исследовательским заданием понимается объект мыслительной деятельности, в котором в диалектическом единстве представлены составные элементы: предмет, условие и требование получения некоторого познавательного результата при раскрытии отношений между известными и неизвестными элементами задачи». К ним можно отнести задания, направленные на наблюдение, проведение анализа; рассмотрение явления с различных точек зрения; выявление главного и второстепенного; обобщение, постановка различных вопросов; построение высказывания на заданную тему и т.п.

Приведем примеры использования отдельных исследовательских методов, используемых в практике проведения уроков немецкого языка.

Задание*: послушать немецкие вопросительные предложения и обратить внимание на интонацию предложений с вопросительным словом и без вопросительного слова (аудионаблюдение).*

Задание: *прочитать и проанализировать немецкоязычный текст, найти слова английского происхождения (анализ).*

Задание: *выбрать предложения из карточки №1, соответствующие предложениям из карточки №2 (сравнение).*

| *Карточка №1.Russisch* | *Карточка №2. Deutsch* |
|---|---|
| • *Солнце светит ярко.* | • *Im Winter schneit es.* |
| • *Погода плохая.* | • *Die Sonne scheint hell.* |
| • *Небо – серое.* | • *Das Wetter ist schlecht.* |
| • *Зимой идет снег.* | • *Der Himmel ist grau.* |
| • *Весна – теплое время года.* | • *Der Frühling ist eine warme Jahreszeit.* |

Задание: *выделить корень в следующих однокоренных словах: aufkaufen, Einkauf, Käufer, verkaufen, Verkäufer.*

Задание: написать слово, обобщающее предложенные слова *(обобщение)*:

*1) November, Dezember, Januar* _____

*2) grün, rot, blau* _____

*3) Suppe, Brei, Käse, Brot,* _____

Задание: *Продолжить ряд Lebensmittel: Brot, Nudeln, Reis, Fleisch…*

*Milchprodukte: Käse, Jogurt … , Obst: Apfel, Birne …*

Задание: *проинтервьюируйте своих одноклассников на предмет необходимости изучения иностранного языка (*интервьюирование*).*

Задание: *Найти в тексте антонимы к следующим словам: Leben – (Tod), Krieg – (Frieden), tapfer– (feige), groß – (klein), gesund – (krank)* (поисковый метод).

Задание: *прочитать вслух цепочку из слов, найти лишнее слово и объяснить свой выбор. der Winter, der Sommer, der Frühling, das Brot*

Задание: *разделить следующие слова на три категории: die Nase, der Elefant, der Mund, der Fuß, der Fox, der Winter, derBein, der Sommer, der Herbst* (классификация).

Задание: *прочитать текст, поделить его на смысловые части, определить и записать ключевые слова, выделить главную мысль текста (*элементы проблемного метода).

Задание: *составить план пересказа прочитанного текста; пересказать текст с опорой на предложенную схему:*

*Der Autor entfaltet (zeigt) vor dem Leser …*

*Der Autor beschreibt…*

*Der Autor nimmt Stellung zum Gegenstand…*

*Der Autor beleuchtet viele Probleme…*

*Im vorliegenden Fragment spielt die Handlung in… (Ort der Handlung), an … (und Zeit der Handlung).*

*Im Mittelpunkt der Schilderung steht ….(der Hauptheld des Werkes, die Szene).*

*Die Szene zeigt ….*

Задание: *выбрать из текста слова иностранного происхождения, используемые в русском языке: Computer, Job, Tenor, Fussball, Jeans, Vetter, elegant, Tante, Kusine..*

Задание: разобрать на составные части следующие слова: *Rücksack, Halstuch, Butterbrot, Kapellmeister, Kurort,*

Задание: *Выбрать слова с удвоенной согласной: turnen, springen, malen, süß, die Tür, die Klasse, die Turnhalle, groß, klein.*

Задание: *Подобрать эквиваленты к немецким пословицам: Man schmiedet das Eisen, solange es heiß ist; Appetit kommt beim Essen.*

Технологии организации учебных исследований в начальной школе недостаточно распространены. В последнее время большую популярность приобрели проектные технологии. Как показывает опыт, в практике обучения немецкому языку наиболее эффективными в плане формирования исследовательских умений являются проектно-поисковые работы учащихся, которые, естественно, можно отнести к творческим, например «*Mode in Deutschland: gestern und heute»; «Deutschland: Symbole, Namen, Entdeckungen»; «Die Bedeutung des Schaffens I. Goethe und F. Schiller für die Entwicklung der russischen Literatur».* Проект эффективен, поскольку создает условия для самостоятельного поиска знаний обучающимися. Ребята приобретают такой важный для подрастающего человека опыт деятельности, навыки самоконтроля, что дает им возможность почувствовать уверенность в себе. Проекты формируют у школьников поисковую активность, любознательность, способность самостоятельно мыслить.

В ходе выполнения проекта, как правило, учащиеся начинают с осознания и формулировки проблемы на основе анализа исходной информации, затем следует выдвижение гипотезы, теоретическое обоснование и проведение эксперимента; в процессе работы идет уточнение исходной гипотезы, формулировка выводов; обобщение и применение новых знаний.

Приведем в качестве примера исследовательский проект, работа над которым будет отражать основные этапы исследовательской деятельности.

Исследование на уроке немецкого языка по теме: «Essen». Выявите, какие блюда считаются самыми популярными у немецких граждан, какие менее популярные. Что востребовано у твоих одноклассников? Напиши на немецком языке рецепты этих популярных блюд и нарисуй их. Как ты считаешь, эти блюда полезны для здоровья? Почему? Какое можно высказать предположение (гипотезу)? Как ты думаешь, можно ли утверждать, что твоя гипотеза верна для всех учащихся твоей школы?

При выполнении исследовательских заданий учащиеся могут воспользоваться карточками помощи, которые помогают найти нужное решение. Карточка помощи – это карточка с заранее подготовленным вопросом, схемой, рисунком и т.д. Карточка постепенно сужает круг поиска решения, но прямого ответа не дает.

При этом роль учителя – поставить учащегося в положение первооткрывателя, исследователя.

Исследовательская деятельность дает колоссальный позитивный опыт в развитии младших школьников. Это опыт общения, творчества, умения совместно находить ответы на поставленные задачи. Анализ опыта работы в начальной школе позволяют сделать вывод о том, что включение элементов исследовательской деятельности в уроки иностранного языка позволяют рассматривать их как важный признак развивающего образования.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Теория обучения детей младшего школьного возраста. Программа курса с методическими рекомендациями / С.П. Баранов, Е.В. Борисова, М.А. Олейникова. – М.: Прометей, 2011.

2. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2001. – 244 с.

3. Леонтович, А.В. Проектирование исследовательской деятельности учащийся: дисс. ... канд. псих. наук: 13.00.04 / А.В. Леонтович. – М., 2003. –142 с.
4. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 170 с.
5. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить младшего школьника приобретать знания / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 208 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2017г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 33 с.
7. Феоктистова В.Ф. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников / В.Ф. Феоктистова. – Волгоград: Учитель, 2010. – 142 с.
8. Харькина М.Ю. Педагогические условия формирования исследовательских умений учащихся при реализации личностно ориентированного обучения / М.Ю. Харькина, М.В. Чумаченко // Научный руководитель. – 2015. – № 1. – С. 27-32.

***С.А. Климова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Пензенский государственный университет, Пенза (Россия)
***Н.И. Наумова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Пензенский государственный университет , Пенза (Россия)

# ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация*:** в материалах статьи раскрывается один из вариантов реализации внеурочного исследовательского проекта на основе языковых средств, функционирующих в художественном тексте. В статье обосновываются дидактические возможности функционального подхода для организации учебной проектно-исследовательской деятельности младших школьников, уточняется структура лингвистического исследования применительно к указанному предмету исследования, раскрываются содержание и структура приема проектно-исследовательской лингвистической задачи, решение которой вовлекает детей в учебное исследование и по результатам которого создается соответствующий продукт.

***Ключевые слова:*** проектно-исследовательская задача, функциональный подход, функции средств языка, художественный текст, учебное лингвистическое исследование.

***S. A. Klimova,***
candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Penza state University, Penza ((Russia)
***N. I. Naumova,***
candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Penza state University, Penza (Russia)

## THE LITERARY TEXT AS AN OBJECT OF RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES

***Abstract:*** the article reveals one of the options for the implementation of an extracurricular research project on the material of linguistic means functioning in the literary text. The article substantiates the didactic possibilities of the functional approach for the organization of educational design and research activities of primary school children, clarifies the structure of linguistic research in relation to the specified subject of research. The article reveals the content and structure of the reception of the project-research linguistic problem, the solution of which involves children in educational research, the results of which create the appropriate product.

***Key words:*** design and research problem, functional approach, functions of language means, literary text, educational linguistic research.

Одним из направлений внеурочной работы в условиях реализации нового образовательного стандарта для начальной школы является вовлечение младших школьников в исследовательскую деятельность, разновидностью которой является лингвистическое исследование. По мнению таких известных ученых, как Ф.И. Буслаев, А.М. Пешковский, К.Д. Ушинский элементарное лингвистическое исследование доступно детям уже с первых дней изучения языка.

Заметим, что элементарное учебное лингвистическое исследование дети выполняют на уроке, когда изучают программный материал поисковым методом. Организация учебного лингвистического исследования возможно и во внеурочное время. Какова же его специфика? В первую очередь специфика проявляется в предметном содержании. При выполнении лингвистического исследования во внеурочной работе должен использоваться непрограммный языковой материал. Он должен быть интересен детям, связан с содержанием

материала, изучаемого на уроке, дополнять и расширять его, способствовать языковому и речевому развитию детей.

Это, как известно, вопросы, связанные с ономастикой, с историей слов, социолингвистические аспекты, а также те сферы языка и речи, которые имеют для ребёнка практическую значимость.

Одно из направлений в разработке исследовательских лингвистических задач является функциональный аспект изучаемых средств языка: их функции в языке и в речи.

Анализ современных учебников показал, что на уроках родного языка дети знакомятся с основными функциями изучаемых языковых единиц. Например, усваивая признаки частей речи, дети узнают об основных семантических функциях изучаемых частей речи: для имени существительного – это обозначение предметов, для имени прилагательного – признаков, для глаголов – обозначение действия.

Однако известно, что кроме основных функций изучаемые единицы языка могут выполнять и другие, вторичные, функции: языковые и речевые. Например, вторичной языковой функцией имен существительных является называние данной частью речи действий (бег, прыжки), признаков (желтизна, краснота). А это значит, что язык предоставляет говорящему выбор синонимичных грамматических средств. Например, чтобы обозначить признак предмета по цвету, можно воспользоваться не только именем прилагательным, которое прямо и непосредственно создано в языке для обозначения любых признаков, но и именем существительным, глаголом (синева неба, небо синеет).

Из сказанного вытекает, что способы выражения того или иного значения с помощью грамматических синонимичных средств могут быть включены в содержание внеурочной деятельности детей в области языка.

Анализ лингвистической литературы [1], посвященной данному вопросу, позволил определить некоторые аспекты возможного содержания, раскрывающего синонимические грамматические средства языка. В их числе: синонимия частей речи, синонимия грамматических форм, возникшая в результате переносного их использования; синонимия синтаксических структур.

Включение функционально ориентированного лингвистического содержания в образовательный процесс связано с обоснованием подходов к моделированию дидактических приемов [2]. Работа учащихся с синонимичными средствами языка, с одной стороны, должна способствовать накоплению представлений об этих средствах, их систематизации, а с другой – развивать познавательные способности детей, выразительность их речи.

В связи со сказанным для работы над грамматической синонимикой эффективными представляются такие дидактические приемы, как проектно-исследовательские задачи. Решая эти задачи, учащиеся создают тот или иной продукт, презентующий синонимические средства языка: странички словариков, поэтические странички (зеленые странички, зимние странички и т.п.). А в процессе создания этого продукта дети вовлекаются в учебное лингвистическое исследование. Процесс поиска опирается прежде всего на общенаучные методы исследования: анализ, сравнение, эксперимент, классификация, что способствует формированию у детей соответствующих универсальных учебных действий.

Анализ литературы по организации проектной и исследовательской деятельности позволил смоделировать структуру проектно-исследовательской задачи как методического приема.

Такая задача включает:

1) *проектно-исследовательское задание*: представление речевых ситуаций, текстов, которые проблематизируют необходимость исследования средств языка и создания продукта, в котором можно зафиксировать результаты исследовательской работы (представить и осмыслить накопленные средства);

2) *задания-помощники*, сопровождающие ребёнка при выполнении различных видов деятельности в ходе решения проектной задачи (планирование работы, выполнение учебного лингвистического исследования; изготовление продукта).

Приведем пример проектно-исследовательской задачи, которая направлена на привлечение внимания детей к синонимичным морфологическим средствам выражения цвета. Отметим, что морфологические способы передачи цвета весьма разнообразны: прилагательные, существительные, глаголы. Наблюдая текст, учащиеся могут сделать значимые выводы, касающиеся особенностей функционирования в тексте разных частей речи и проявления у них нетрадиционного значения, осознать возможность выбора этих средств для выражения мысли.

Пример проектно-исследовательской задачи.

*Проектно-исследовательское задание*

В предложенных вам разных текстах нарисованы словесные картинки одного цвета. Прочитайте и узнайте, каким цветом раскрашен окружающий мир у авторов?

Идёт-гудёт Зелёный Шум,
Зелёный Шум, весенний шум
*Н.А. Некрасов*

Что за поле! Зелень тут
Словно камень изумруд:
Ветерок над нею веет,
Так вот искорки и сеет...
. *П.П. Ершов*

Травка зеленеет,
Солнышко блестит,
Ласточка с весною
В сени к нам летит.
*А.Н. Плещеев*

Заметили, что слова и части речи у авторов не повторяются?! Вот, оказывается, сколько разных слов есть в нашем языке только для обозначения зеленого цвета! Давайте узнаем, как в нашем языке передаются цветовые значения, а потом, когда соберем разные языковые средства, создадим «Цветную словесную страницу».

*Задания-помощники:*

1. *Спланируем исследование.* Что нужно сделать, чтобы собрать такие слова? Нужно ли обратиться к текстам? Как сохранить слова, чтобы они не потерялись? Когда соберём картотеку таких слов, нужно ли навести в них порядок? Как продолжим работу дальше? Какой получился план?
2. *Проведём исследование.*

- Поработаем с текстами, где нарисованы «зелёные» словесные картинки: какая часть речи используется для передачи цвета в первом тексте? Известны ли другие прилагательные для обозначения цвета? Можно ли сказать, что для обозначения цвета мы часто используем имена прилагательные?
- Поработаем со вторым текстом: найдёте ли в нём прилагательные? Какая часть речи выполнила работу прилагательных? А какие существительные использует автор для обозначения цвета?
- Обратимся к третьему тексту. Есть ли в нём прилагательные? А какая часть речи обозначает цвет?
- Обобщим наши наблюдения. Начнем заполнять таблицу.

*Таблица. Обозначение цвета в нашем языке*

| *Части речи* | *Примеры из текстов* |
|---|---|
| | |
| | |
| | |

- Рассмотрим другие тексты. Поищем для примеров слова разных частей речи, которые помогают авторам передать цвет картины.

Пример предлагаемых текстов:

И под утро снегом
Поле забелело,
Точно пеленою
Все его одело (*И. Суриков*)

Можно ли для обозначения белого цвета подобрать слова других частей речи?

- Найдите сами стихи, в которых авторы создали «цветные» словесные картинки. Что сделаете, если найдете такие картинки?

3. Создаём «Цветную словесную страницу». Обсудим, какой будет наша страница. Какие слова поместим на эту страницу? Как расположим их? Придумаем ли примеры своих словесных цветных картинок? Что нарисуем на странице? О каких открытиях напишем?

4. Сделаем выставку цветных страниц / представим созданную страницу другим ребятам. Расскажем о наших открытиях.

Предметом детских исследований в функциональном ключе может стать переносное употребление изучаемых грамматических форм, которые реализуют средства языка в художественном тексте. Привлечение внимания к ним будет способствовать формированию у детей стилистической зоркости (замечать изобразительно-выразительные средства языка), читательской вдумчивости (способности замечать оттенки смысла, наиболее важные для автора, для выражения которых делается намеренный, осознанный выбор средства языка из ряда возможных). Исследование смыслов, передающихся метафористическим употреблением грамматических форм, дает возможность провести детей по этапам классического исследования: от осознания познавательной проблемы, к выдвижению гипотез, их доказательству на основе наблюдения, эксперимента, анализа. Для иллюстрации сказанного приведем еще один пример проектно-исследовательской задачи, которая была разработана на материале переносного употребления временных форм глагола.

*Проектно-исследовательское задание*

Любите ли вы читать сказки А.С. Пушкина? А внимательные ли вы читатели? Замечаете ли, как автору удается нарисовать яркие динамические картины? Вот, например:

Как царица отпрыгнет,
Да как ручку замахнет,
Да по зеркальцу как хлопнет,
Каблучком-то как притопнет!..

Вы, конечно, представили, что сделала царица во зле. А заметили, в каком времени стоят глаголы? Не в прошедшем, хотя действия уже совершились. Вот, оказывается, как щедр наш язык: для одного и того же значения времени предоставляет пишущему или говорящему разные формы на выбор. Только автору речи нужно знать, из чего выбирать и как. Мы с вами тоже бываем авторами речи. Давайте поможем себе, исследуем мастерство Пушкина, а свои открытия оформим на страничке «Секреты мастерства Пушкина».

Ход работы над этой проектно-исследовательской задачей предполагает анализ текстов, выявление синонимии средств языка, а также ряд стилистических экспериментов, которые проводят дети, чтобы проверить свои предположения о том, почему автором выбирается не обычная для данной ситуации форма, а другая.

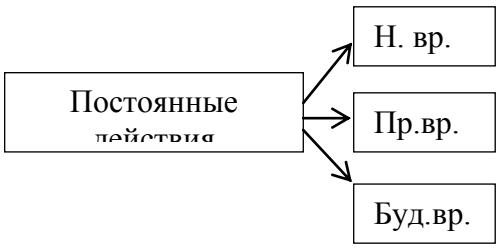
Вот пример одного из заданий-помощников, помогающих детям осознать возможные средства языка для выражения постоянно происходящего действия, а также разобраться в смысловых оттенках каждой формы.

- Прочитайте, как автор описывает ежедневные занятия одного из сказочных героев, работника Балды. Обычно для такого описания используются глаголы либо прошедшего времени, либо настоящего. А так ли у Пушкина?

Досвета всё у него пляшет,
Лошадь запряжет, полосу вспашет,
Печь затопит, всё заготовит, закупит,
Яичко испечет да сам и облупит.

Дети определяют форму времени и убеждаются, что для действий, которые выполняются ежедневно, автор использует будущее время. Первый вывод, который делают дети, работая с этим текстом, об арсенале средств, которые могут использоваться для описания постоянно происходящих событий, действий.

Результатом наблюдений становится схема:




- У автора был выбор средств. Почему автор сделал этот выбор в пользу будущего времени? Какие у вас есть догадки?
- Проверьте свои догадки. Поставьте опыт. Замените глаголы будущего времени на настоящее.

Досвета всё у него пляшет,
Лошадь запрягает, полосу пашет,
Печь топит, всё готовит, купит,
Яичко печет да сам и облупляет.

- Что изменилось? Где, в каком варианте, больше заметна легкость, с которой герой справляется с ежедневным тяжелым трудом? А в каком она не передается, а, наоборот, подчеркивается тяжесть выполняемой работы?

Представленные в статье материалы свидетельствуют о том, что обращение к функциональному подходу при изучении языка в начальной школе как предмету детского исследования, применение приема проектно-исследовательских задач помогает решать в комплексе развивающие и практические задачи: с одной стороны, развивать универсальные познавательные умения учащихся, а с другой – расширять представление о разнообразии единиц языка для выражения того или иного смысла, совершенствовать языковую способность в осознанном выборе наиболее точных языковых средств для решения речевых задач.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Шелякин М.А. Функциональная грамматика русского языка / М.А. Шелякин. – М.: Русский язык, 2001. – 288 с.
2. Наумова Н.И. Лингвистические исследовательские задачи – одно из средств формирования универсальных учебных действий во внеурочной работе / Н.И. Наумова // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С.73-75.

***Г.В. Никифорова,***
учитель МАОУ СОШ №29,соискатель,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕГИОНАЛЬНОГО ИСКУССТВА

***Аннотация***. В статье рассматриваются особенности развития творческого воображения у младших школьников посредством региональной культуры; устанавливаются связи между творческим воображением, восприятием, чувствами и мышлением, определяются особенности творческого мышления в соответствии с ассоциацией и дифференциацией.

**Ключевые слова:** творческое воображение, младший школьник, региональное народное искусство.

***G.V. Nikiforova***
MAOU teacher SCHOOL No. 29, applicant,
Lipetsk State Pedagogical University named after
P.P. Semenov-Tian-Shansky, Lipetsk (Russia

## DEVELOPMENT Of CREATIVE IMAGINATION From YOUNGER STUDENTS THROUGH REGIONAL ART

***Abstract***. This article discusses the features of the creative imagination from younger students through regional culture; establishes a connection between the creative imagination, perceptions, feelings and thinking are defined especially creative thinking in line with the Association and differentiation. This article is intended for students, teachers and educators.

***Keywords*:** creative imagination, junior schoolboy regional folk art.

Залогом прочности и стабильности существования любого общества всегда был высокий уровень региональной культуры, которая с ее традиционным колоритом, с веками складывающимися традициями выступает гарантом прочности и стабильности. В Конституции Российской Федерации нормами международного права признается значение регионального искусства в развитии нации, сохранении её самобытности. Огромное значение в данном процессе играет творческое воображение.

В этой связи актуальными являются художественные народные промыслы и ремесла определенного региона, оказывающие огромное воздействие на развитие творческого воображения у детей младшего школьного возраста.

Обращение к данной возрастной группе обусловлено тем, что в соответствии с теорией развития личности (С.П. Баранов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн) у младших школьников наблюдается интерес к восприятию регионального искусства. У них появляются сенсорные эталоны восприятия прекрасного, наблюдается синкретизм, проявляющиеся в умении связывать «все во всем» (В. Дильтей, А.Ж. Овчинникова, Л.П. Печко); анимализм – одушевление реальных объектов и явлений (Н.Г. Куприна); артификализм – осмысление внутреннего состояния другого человека и суждение о нем по аналогии с собой (Д.А. Леонтьев, З. Фрейд и др.).

При изучении регионального декоративно-прикладного искусства учащиеся постигают его специфические особенности: традиционность, способствующую сохранению и преемственности в освоении образов, приемов и форм народных промыслов; пластичность, типичность, декоративность, симметричность, повторяемость, орнаментальность, условность, целостность. Через средства выразительности: ритм, цвет, форму, материал в нем отражаются жизненные устремления определенной группы людей, объединяющие идеалы красоты и пользы. В процессе конструирования и овладения искусством обработки дерева, металлов, плетения елецких кружев, создания изделий липецкой хохломы осуществляется освоение выразительных, изобразительных и технологических средств, что способствует развитию творческого воображения младшего школьника. В Липецкой области предметы народного творчества часто украшали специфическими орнаментами, в которых различные геометрические фигуры-символы (круг, крест, линия, прямоугольник, треугольник и др.) комбинировались в различные узоры, обозначая всевозможные явления окружающего мира.

Творческое воображение младших школьников характеризуется учеными с нескольких сторон: как психический процесс, заключающийся в создании новых образов (С.Л. Рубинштейн); способность сознания синтезировать и преобразовывать реальные образы (В.С. Кузин, А.А. Мелик-Пашаев); основа творческой деятельности (В.А Сухомлинский); определённая деятельность «по имажинативному перекомбинированию, охватывающему весь опыт субъекта», то есть перцептивный, абстрактно-вербальный, а также эмоционально-чувственные впечатления (Л.С. Выготский, А.Я. Дудецкий, А.Ж. Овчинникова, А.Э. Симановский, А.Я. Розетт и др.); своеобразное, специфическое мышление (А.В. Брушлинский, В.М. Падуровский, Н.В. Суслова, Г.М. Цыпин и др.). Возникающие в нем образы побуждают и усиливают протекание познавательных процессов.

Теоретико-методологические основания развития данного феномена на основе уникальных народных промыслов Липецкой области А.Ж. Овчинникова раскрывает в соответствии с двумя противоположными процессами: идентичности и аутентичности. Идентичность основана на понимании сущностной близости народного искусства, технологии его создания, определяемой этнической традицией. Аутентичность раскрывает феномен народного искусства в образовательном пространстве с позиций их уникальности и неповторимости [2, с. 108.]. В этих процессах акцентируется внимание на особенностях эстетического восприятия, чувств и мышления учащихся, выполняющих систематизирующую функцию.

Эстетическое восприятие регионального искусства связано с глубинными биологическими процессами, обусловливающими потребность в художественной творческой деятельности, навыки которой шлифовались в течение многовековой практики. Например, композиционные решения народных промыслов региона обусловлены небольшими

возвышенностями, обилием смешанных лесов, многообразием цветовой палитры, определенной породой деревьев. В творческом воображении учащихся начальной школы оно осуществляется несколькими способами: агглютинацией, аналогией, гиперболизацией, типизацией.

Чувства проявляются на каждом этапе работы над образом. Здесь действуют два закона, предложенные Л.С. Выготским. Первый – «закон общего эмоционального знака» характеризуется тем, что чувства ребёнка стремятся воплотиться в определенные образы. Второй закон – «закон эмоциональной реальности воображения» гласит, что «всякое построение фантазии влияет на наши чувства, и если это построение и не соответствует само по себе действительности, то всё же вызываемое им чувство является действительным, реальным, переживаемым, захватывающим человека чувством» [1].

Развитие творческого воображения средствами декоративно-прикладного искусства Липецкой области основывается на двух операциях, выделенных Т. Рибо: диссоциации и ассоциации. Диссоциация − это отрицательная и подготовительная операция, в результате которой раздробляется чувственно данный опыт восприятия регионального искусства. Предварительная обработка элементов создает его новые сочетания. Ассоциация позволяет создать оригинальный целостный образ из отдельных элементов других образов реальных объектов в неповторимых сочетаниях. Ее источником является объективная действительность.

При этом следует учитывать, что создание нового предполагает сочетание, образующееся из временных связей, ранее не вступивших в сочетание друг с другом. Этот процесс осуществляется с опорой на вторую сигнальную систему, слово и включает совместную работу обеих сигнальных систем. Слово служит источником создания неповторимых образов воображения. С его помощью в творческом воображении происходят процессы удержания, закрепления и изменения выразительных деталей.

Развитие творческого воображения средствами регионального искусства предусматривает следующие этапы:

1) мотивационный – стимулирование учителем мотивационной сферы детей, актуализирующей их познавательный интерес;

2) целевой – осознание учителем и принятие младшими школьниками цели и задач учебно-познавательной деятельности на уроках изобразительного искусства;

3) содержательный – содержание работы с изучаемым объектом ДПИ, предъявляемым учителем, с учетом целей;

4) операционально-деятельностный – определение процессуальной стороны работы, создание собственных продуктов творческой деятельности (методы, приёмы, средства, формы);

5) контрольно-корректирующий – включение контроля и самоконтроля учителя; рефлексивный – самоанализ, самооценка своей деятельности учащимися.

Таким образом, развитие творческого воображения посредством регионального искусства открывает огромные возможности для формирования духовной культуры младших школьников. Специфика произведений декоративно-прикладного искусства региона заключается в замечательной возможности использования многообразия его красок, форм, орнаментов, ритмов, звуков, узоров, поэтому может рассматриваться в качестве базовой основы для развития творческих способностей каждого ребёнка в системе начального общего образования.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб., 1997.
2. Ovchinnikova A. Zh. Creation of Noosphere Artistic and Aesthetic Educational Space at Higher School / A. Zh.Ovchinnikova // ASTRA SALVENSIS –Revist Ĉ de istorie şi culturĉ ( Скопус).

***Е.Т. Новикова***
МБОУ «ЦО№3»
Тула (Россия)

# СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОЦЕССОВ ИХ ЭКСТЕРИОРИЗАЦИИ И ИНТЕРИОРИЗАЦИИ

***Аннотация.*** Формирование нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности основывается на концептуальной идее, базирующейся на положениях Л.Н. Толстого о триединстве культуры чувств, разума и самостоятельности как способности сделать собственный выбор. Сформированность нравственных ценностей у младших школьников определяется процессом саморегуляции, основанной на усвоении морально-нравственных норм в триединстве разума, нравственных чувств, самостоятельности и воли. Показатели сформированности нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности в соответствии с процессами интериоризации и экстериоризации структурированы на основе шести компонентов, сгруппированных в два блока, и включают познавательный, эмоционально-ценностный, поведенческий, рефлексивный и мотивационный компоненты. Эти компоненты описывают развитие нравственного сознания, нравственных чувств и нравственного поведения. В соответствии с этой систематизацией подбирались педагогические условия, педагогическое сопровождение и диагностические методики для мониторинга воспитательного процесса.

***Ключевые слова.*** Нравственные ценности, интериоризация, экстериоризация.

***E.T. Novikova***
*MBOU «CO№3»*
Tula (Russia)

# SYSTEMATIZATION OF INDICATORS OF FORMATION OF MORAL VALUES IN YOUNGER SCHOOLBOYS ON THE BASIS OF THEIR EXTERIORIZATION AND INTERIORIZATION PROCESSES

***Annotation.*** The formation of moral values in younger schoolchildren in extracurricular activities is based on a conceptual idea based on the provisions of L.N. Tolstoy about the trinity of culture of feelings, reason and independence as the ability to make their own choice. The formation of moral values in younger schoolchildren is determined by the process of self-regulation based on the assimilation of moral standards in the triunity of reason, moral feelings, independence and will. Indicators of the formation of moral values in younger students in extracurricular activities in accordance with the processes of interiorization and exteriorization are structured on the basis of six components grouped in two blocks and include cognitive, emotional-value, behavioral, reflexive and motivational components. These components describe the development of moral consciousness, moral feelings and moral behavior. In accordance with this systematization, pedagogical conditions, pedagogical support, and diagnostic methods for monitoring the educational process were sele*cted.*

***Keywords.*** Moral values, interiorization, exteriorization.

Нравственные ценности понимаются как нравственные общественные установки, императивы, цели, выраженные в форме нормативных представлений о добре и зле, справедливом и несправедливом. В соответствии с нравственными ценностями у младших школьников возникают личностные нравственные установки. Все эти категории взаимосвязаны между собой и находятся в едином семантическом пространстве. Мы считаем, что нравственные ценности, как и другие виды ценностей, носят субъективно-объективный характер, то есть могут приниматься или не приниматься субъектом несмотря на то что выступают в качестве объективной категории, то есть вне зависимости от желания индивида. Внешнее воспитательное или обучающее воздействие принимается или отвергается учеником в зависимости от самоидентификации конкретного субъекта. Д.А. Леонтьев указывал, что ценности значимых для индивида малых групп могут как усиливать, так и блокировать усвоение ценностей общества [2, с. 231].

В процессе формирования нравственных ценностей существует тесная взаимосвязь личностного и общественного начал в их взаимообусловленности. Принятие и усвоение индивидом морально-нравственных норм и ценностей происходит через интериоризацию путем преобразования внешних стимулов во внутреннее представление, позволяющее осознать и сформировать умственный план действий. Череда событий в жизни ребенка отражается в его внутреннем представлении об окружающем мире и формирует внутренний

мир образов и представлений о добре и зле, должном и не должном. В результате у ребенка формируется представление о соответствии между внешними событиями, внутренними образами и понятийными представлениями о них. Роль событий различна. Наиболее яркий след оставляют положительные эмоционально окрашенные события. Именно они встраиваются в структуру ценностей младшего школьника и влияют на осмысление соответствующих процессов наиболее сильно. События, слабо окрашенные эмоциональными переживаниями, оказываются непрочувствованными, неосмысленными и не включаются в комплексное представление об окружающем мире, не входят в систему ценностей ребенка. Он будет иметь об этих явлениях поверхностное суждение, не подкрепленное внутренней уверенностью. Формирование динамического ряда положительных эмоционально окрашенных событий с учетом особенностей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности создает континуум для интериоризации нравственных ценностей на личностный уровень ученика.

Обобщение психолого-педагогической литературы позволило сформулировать представление о системе интегральных способностей личности, реляционно связанной с совокупностью отношения к себе и к окружающему миру: интеллект, ценностно-нравственное развитие, воля и самостоятельность. Значимой для нас является гипотеза Ж.-Ж. Руссо о формировании у детей нравственных ценностей на основе решения трёх взаимосвязанных задач: воспитания добрых суждений, добрых чувств и доброй воли. Детерминируется процесс личным примером, разъяснением, изучением исторических событий и фактов, при этом учитывается, что качества личности связаны с влиянием общества. Идеи «свободного воспитания», сформулированные Ж.-Ж. Руссо, были расширены Л.Н. Толстым. В основе нашего исследования лежит концептуальная идея, базирующаяся на положениях Л.Н. Толстого о триединстве культуры чувств, выражающейся в единстве отдельного «Я» с окружающим миром; разума, направленного на целесообразное постижение и использование знаний о мире и душе ребёнка; самостоятельности как способности сделать собственный выбор. Реализация данной идеи осуществляется в процессе взаимодействия социального и личностного, объективного и субъективного аспектов и предполагает организацию воспитательной работы на уровне сознания (я могу), чувств и мотивации (я хочу), деятельности (я намерен – я делаю) при условии собственной активности ребенка.

Поведение ребенка проявляется в различных поступках и высказываниях, выражающих процесс экстериоризации – усвоения морально-нравственных норм, которые становятся руководством к деятельности ребёнка. Сформированность нравственных ценностей у младших школьников на личностном уровне определяется процессом саморегуляции их поведения как в присутствии значимых для них личностей, так и наедине с самим собой. Процесс формирования нравственных ценностей у младших школьников требует от педагога предоставления ребенку возможности понять и прочувствовать всю глубину и полноту знаний о морально-нравственных нормах, существующих в обществе, создания условий для интериоризации моральных норм на личностный уровень ученика и экстериоризации их в нравственно формирующей деятельности. Решение этой задачи основано на понимании единства трех взаимосвязанных сфер: нравственного сознания, нравственных чувств и нравственного поведения.

Таким образом, описание процесса формирования нравственных ценностей позволило определить и систематизировать показатели и компоненты сформированности нравственных ценностей у младших школьников на уровне знаний, чувств и поведения на основе процессов экстериоризации и интериоризации.

Формирование нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности структурировано в соответствии со следующими компонентами: знаниями морально-нравственных норм (познавательный), мотивацией учащихся (мотивационный), их эмоциональным отношением (эмоционально-ценностный), нравственным поведением (поведенческий), умением общаться (коммуникативный) и рефлексией (рефлексивный).

Эти компоненты взаимосвязаны между собой и каждый отражает онтогнез определенной функции в процессе становления личности: мотивационный компонент –

стимулирующей, эмоционально-ценностный – регулирующей, познавательный – аналитической и синтетической в овладении нравственными знаниями, коммуникативный – информационной и этической, поведенческий – инструментальной, рефлексивный – развивающей самосознание (таблица 1).

Таблица 1

Систематизация показателей сформированности нравственных ценностей

| Подходы (начала) | Показатели | Компоненты |
|---|---|---|
| Разумное | Нравственные знания | Познавательный |
| | | Рефлексивный |
| Ценностно-нравственное | Нравственные мотивы и чувства | Эмоционально-ценностный<br>Мотивационный |
| Волевое | Нравственная деятельность | Поведенческий |
| | | Коммуникативный |

В процессе организации деятельности мы сгруппировали следующие блоки: I блок – непосредственно деятельностный, внешне наблюдаемый; II блок – опосредованный, внутренний, подготовительный к положительным результатам деятельности.

**I блок** связан с структурированием деятельности по формированию нравственных ценностей в соответствии с познавательным, эмоционально-ценностным и поведенческим компонентами. В данном блоке прослеживается осуществление процессов, связанных с экстериоризацией нравственных ценностей на основе преобразования ряда внутренних структур личностного уровня ученика.

*Познавательный компонент* связан с восприятием и усвоением морально-нравственных норм и определяется умением ребенка дать характеристику нравственных качеств, связав их со своим опытом, выделить моральное содержание поступка или явления, обосновать моральный выбор.

Выделение *эмоционально-ценностного компонента* (эмоции, чувства, эмпатия) определяется спецификой младшего школьного возраста, отличающегося высокой сензитивностью к эмоционально-нравственным взаимодействиям и впечатлениям, которые Л.С. Выготский относит к высшим эмоциям и чувствам, связанным с личностными и социально значимыми ценностями [1, с. 17]. От биологически обусловленных эмоций они отличаются тем, что вырабатываются по мере накопления детьми знаний о социальных ценностях, кроме того, нравственные эмоции напрямую связаны с нравственными ценностями [4, с. 25].

*Поведенческий компонент* основан на процессах экстериоризации морально-нравственных норм, которые становятся руководством к действиям и поступкам ребёнка.

**II блок** отражает развитие эмоциональных опорных сигналов в рефлексивном, мотивационном и коммуникативном компонентах, представляющих процессы интериоризации. Механизм интериоризации выступает средством научения, благодаря которому происходит как усвоение, так и принятие общественно-исторического опыта и, в частности, нравственных ценностей.

*Рефлексивный компонент* отражает процесс осознания младшим школьником своих поступков, мыслей, состояний и их причину и соотнесение этих категорий с нравственными нормами.

*Мотивационный компонент* связан со стимулирующей и регулирующей функциями, способствующими возникновению позитивного отношения учащихся к нравственным нормам. А.Н. Леонтьев видел роль мотивации в том, чтобы придать тот или иной личностный смысл деятельности и определить ее воспитательные возможности [3].

*Коммуникативный компонент* включает способы общения в соответствии с принятыми нравственными ценностями.

Структурирование деятельности в соответствии с предложенными блоками показателей представлено в таблице 2.

Таблица 2

Градация блоков в процессе формирования нравственных ценностей

| **I блок структурирование нравственной деятельности** | | | **II блок формирование эмоционально-нравственных опорных сигналов** | |
|---|---|---|---|---|
| *Компоненты формирования нравственных ценностей* | Структурирование нравственной деятельности | Граница (отчасти условная) | Формирование эмоционально-нравственных опорных сигналов | *Компоненты формирования нравственных ценностей* |
| познавательный эмоционально-ценностный | | | | мотивационный коммуникативный |
| поведенческий | | | | рефлексивный |

Структурирование показателей и компонентов процесса формирования нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности позволило обозначить педагогические условия и разработать педагогическое сопровождение для формирования мотивационного, эмоционально-ценностного, познавательного, коммуникативного, поведенческого и рефлексивного компонентов на более высоком уровне, а также подобрать диагностические методики для мониторинга воспитательного процесса.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. Выготский Л.С. Детская психология: Собрание сочинений: в 6 томах / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. − М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2004. – 352 с.
4. Маслов С.И. Эмоционально-ценностное образование младших школьников / С.И. Маслов. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 1999. – 125 с.
5. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М.: Учпедгиз, 1953. – 458 с.



***И.В. Тигрова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)


## ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ


***Аннотация.*** Статья посвящена проблеме обучения младших школьников решению нестандартных задач. Рассматривается актуальность введения нестандартных задач в процесс обучения математике младших школьников, характеризуются роль задач и их функции в обучении математике, достижении планируемых результатов, обобщено понятие «нестандартная задача», определены проблемы использования нестандартных задач в практике начальной школы, критерии оценки качества математических задач для младших школьников, методы, этапы решения нестандартных задач, методика работы на каждом из выделенных этапов. Особое внимание уделяется этапу восприятия и осмысления задачи как одному из наиболее сложных и важных в процессе решения нестандартной задачи, подчеркивается важность обучения младших школьников моделированию и этапу проверки найденного решения.



***Ключевые слова:*** нестандартная задача, обучение математике младших школьников.



***I.V. Tigrova,***
PhD in of pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
Lipetsk (Russia)


## TRAINING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE SOLUTION OF NON-STANDARD TASKS AT MATHEMATICS LESSONS


***Abstract.*** Article is devoted to a problem to training of younger school students in the solution of non-standard tasks. The relevance of introduction of non-standard tasks to process of training in mathematics of younger school students is considered, their role and functions in training in mathematics, achievement of the planned results are characterized, the concept "non-standard task" is generalized, problems of use of non-standard tasks in practice of elementary school, criteria for evaluation of quality of mathematical tasks for younger school students, methods, stages of

the solution of non-standard tasks, a work technique on each of the allocated stages are defined. Special attention is paid to stages of perception and judgment of a task as to one of the most difficult and important in the course of the solution of a non-standard task, importance of training of younger school students in modeling and a stage of verification of the found solution is emphasized.

***Keywords:*** non-standard task, training in mathematics of younger school students.

Современные преобразования в различных сферах жизнедеятельности человека приводят к актуализации проблемы развития интеллектуального потенциала общества в целом и отдельных личностей в частности. Важными составляющими успешности современного человека в жизни являются его способности к постоянному пополнению знаний, стремление к самообразованию и саморазвитию. В связи с этим необходимо формировать у младших школьников стремление к получению высоких образовательных результатов, используя все возможности изучаемого предмета, его содержание, средства, методы и формы учебной работы.

Изучение математики является неотъемлемой частью образовательного процесса. Согласно действующим федеральным государственным образовательным стандартам, учащиеся должны не только приобретать предметные знания и умения, но и достигать личностных и метапредметных результатов своей образовательной деятельности.

Эффективному достижению поставленных целей способствует включение в учебный процесс разнообразных математических задач. Характеризуя их функции в обучении математике, С.Е. Царева отмечает, что задачи являются не только важнейшим средством формирования у школьников системы основных математических понятий, но и средством развития, воспитания учащихся, контроля их знаний и умений [6, с.194].

Однако в практике обучения математике в начальной школе развивающий потенциал задач используется не в полной мере. Так, например, преобладает стандартизация содержания и методов решения задач, стремление учителей решить со школьниками большее число задач в ущерб их обучающему качеству; отсутствуют целенаправленная работа по формированию у учащихся умений анализировать условие задачи, критически оценивать ход решения задачи и осуществлять проверку полученного результата, дополнительная работа с решенной задачей (обучение решению задач разными методами и способами, исследовательская деятельность). В учебниках в незначительном количестве представлены нестандартные задачи, решение которых способствовало бы подготовке учащихся к творческой деятельности, необходимой в современном мире.

Педагог-математик Д. Пойа отмечал: «Что значит владение математикой? Это есть умение решать задачи, причем не только стандартные, но и требующие известной независимости мышления, здравого смысла, оригинальности, изобретательности. Поэтому первая и самая главная обязанность курса математики состоит в подчеркивании методической стороны процесса решения задач» [4, с. 16].

Особую значимость представляет обучение учащихся решению нестандартных задач. В методике математики существуют различные определения нестандартных задач.

Л.М. Фридман, С.Н. Турецкий под нестандартными задачами понимают задачи, для которых в курсе математики не имеется общих правил и положений, определяющих точную программу их решения [5].

Ю.М. Колягин раскрывает это понятие следующим образом: «Под нестандартной понимается задача, при предъявлении которой учащиеся не знают заранее ни способа ее решения, ни того, на какой учебный материал опирается решение» [2, с. 36].

Решению нестандартных задач уделялось внимание еще в древности. До наших дней дошли старинные задачи, составленные египтянами, греками, индийцами, китайцами, арабами. Многие математики и педагоги изучали вопросы, связанные с решением и обучением решению нестандартных задач (К. Гаусс, Е.И. Игнатьев, И. Краснопольский, В. Лейбниц, Я.И. Перельман, П. Ферма, Л. Эйлер и др.).

Современные исследования по рассматриваемой проблеме принадлежат Г.А. Баллу, М. Гарднеру, А. Далингер, Ю.М. Колягину, К.И. Нешкову, Д. Пойа, Г.В. Поляку, А.А. Столяру, Л.М. Фридману, П.М. Эрдниеву и освещают в основном вопросы классификации нестандартных задач и приемов их решения.

Большое внимание обучению учащихся решению нестандартных задачах уделял в своих исследованиях Ю.М. Колягин. Им выявлены значение задач в формировании математической культуры школьников, функции задач, этапы процесса их решения, разработана система требований к задачам курса математики средней школы, методика обучения решению задач. Ученый также разработал систему приемов решения задачи на каждом этапе и методические рекомендации по их использованию [1].

Исследователями доказана значимость решения нестандартных задач для формирования математической культуры, таких качеств мышления, как гибкость, критичность, логичность, рациональность, т.е. качеств, которые дают человеку возможность реализовать себя, проявить творчество в любом виде деятельности.

Опыт применения нестандартных задач в обучении учащихся доказывает, что они вызывают у детей эмоциональные переживания: удивления, озарения, радости открытия, затруднения, восхищения. Происходит развитие мотивации, памяти, мышления, внимания, вследствие чего качественнее и быстрее формируются познавательные умения. Самостоятельное успешное решение трудной задачи дает учащемуся эмоциональное подкрепление для дальнейшей работы, повышает его самооценку, уровень притязаний, развивает познавательную активность.

Поскольку решение нестандартных задач требует значительных интеллектуальных и временных затрат, у учащихся развиваются такие волевые качества, как терпеливость, целеустремленность, настойчивость. Следует отметить, что решение нестандартных задач способствует более прочному усвоению основного курса математики, так как возникает необходимость применять имеющиеся знания в новой ситуации, формируются общие приемы решения задач различных видов, умения и навыки моделирования условия с применением различных видов моделей, поиска плана решения и проверки его осуществимости; контроль правильности полученного результата.

Однако столь богатый развивающий потенциал нестандартных задач практически не реализуется в практике начальной школы. Нестандартные задачи в небольшом объеме представлены в учебниках математики для младших школьников. Как правило, учителя и учащиеся их относят к задачам повышенной сложности и чаще всего либо пропускают, не решая, либо учителя предлагают решить такую задачу дома. Такой подход приводит к тому, что учащиеся либо отказываются от решения задачи, либо находят ее решение в сети Интернет, при этом теряются такие важные составляющие обучения решению нестандартных задач, как совместное обсуждение решения с одноклассниками и учителем, отсутствие состязательности, соревнования, знакомство с различными методами и способами решения. Нестандартные задачи часто используют при проведении математических олимпиад и далеко не все школьники справляются с ними.

Следует отметить, что не только учащиеся, но и учителя испытывают значительные трудности при решении и обучении решению нестандартных задач. Опрос учителей начальных классов города Липецка показал, что учителя редко решают с учащимися нестандартные задачи на уроках, чаще задают их на дом. Большая часть учителей (86%) не используют такие задачи на уроках в связи с дефицитом учебного времени, ограничиваются на уроке анализом условия задачи. Отвечая на вопрос о причинах редкого решения нестандартных задач на уроках, педагоги также назвали отсутствие или ограниченное количество рекомендаций по решению таких задач, недостаток опыта обращения с задачами данной категории.

Обучению младших школьников решению нестандартных задач предшествует подготовительная работа. В сети Интернет и на прилавках книжных магазинов мы можем найти большое количество нестандартных задач. Перед учителем встает проблема по их отбору в соответствии с уровнем подготовки учащихся, их возрастными и индивидуальными особенностями. Ю.М. Колягиным [2] разработаны критерии оценки качества математических задач для учащихся основной школы. Конкретизируем их с учетом возрастных особенностей младших школьников и предметного содержания курса математики начальной школы.

Фабула задачи, предлагаемой младшим школьникам, должна быть интересной,

содержать элементы новизны, занимательности или практической значимости для ученика, близости к его жизненному опыту. Применение известных учащимся методов решения задачи в новых нестандартных условиях, неожиданное, оригинальное решение способствуют формированию интереса к решению нестандартных задач, увлекают школьников, вызывают желание решать такие задачи снова.

При выборе нестандартных задач следует учитывать тот факт, что задача должна быть достаточно сложной, но посильной для ученика. Невозможность решить задачу вызывает у школьника разочарование, тормозит его развитие, отрицательно влияет на интерес ребёнка к решению задач и математике в целом.

В этой связи, указывает Л.В. Селькина, «внедренные в содержание начального математического образования нестандартные задачи должны: а) соответствовать по объему элементов и сложности их отношений уровню теоретических знаний и практическому опыту учащихся (в целях обеспечения возможности самостоятельного их решения или хотя бы его понимания); б) иметь преимущественно лаконичные формулировки; в) допускать практическое решение (необходимым условием этого является наличие небольших числовых данных), а также разные варианты решения и способы проверки его правильности. В то же время решение задачи не должно быть слишком легким, основанным на догадках, не требующих ни знаний, ни навыков практических действий» [4, с. 8].

Задачи, предлагаемые младшим школьникам, должны иметь различную структуру, содержать лишние и недостающие данные. В этом случае школьники учатся анализировать условие задачи, а не приступать к ее решению сразу, полагая, что внешний вид совпадает с действительным содержанием. Система нестандартных задач для начальной школы должна включать в себя все основные темы курса, тем самым обеспечивая отработку необходимых, предусмотренных программой знаний и умений.

При обучении школьников решению таких задач необходимо учитывать ряд условий. Во-первых, учителю необходимо предлагать задачи в определенной системе, например, классифицировать их по видам, в процесс обучения следует вводить задачи последовательно от наиболее простых к усложненным. Во-вторых, необходимо проводить специальную работу по знакомству учащихся с приемами, помогающими решению задачи на различных этапах. Последовательность обучения учащихся конкретным приемам выполнения этапов решения, методам и способам решения: накопление учащимися практического опыта применения приема (метода, способа) по указанию учителя и с его помощью; осознание приема как соответствующей цепочки действий и операций, как «инструмента» для решения; освоение приема учащимся; решение задач с помощью изученного приема, метода, способа, осознание его достоинств и недостатков, границ и особенностей применения.

Учителю следует мотивировать школьников к освоению того или иного приема. Для этого необходимо сформировать у них понимание необходимости самостоятельного применения приема, создав ситуации, в которых учащийся не может самостоятельно решить задачу, а после применения учителем приема – легкости такого решения, понимание того, что именно прием помог найти решение задачи.

В связи с большим разнообразием нестандартных задач достаточно сложно предложить общие методы их решения. Л.М. Фридман, С.Н. Турецкий выделяют следующие методы решения нестандартных задач: разделение условия задачи на простые задачи; переформулирование условия с целью сведения нестандартной задачи к стандартной; введение вспомогательных элементов для сближения данных и искомых величин (расчленение задачи на части, придание задаче определенности) [5].

В исследованиях ученых (Ю.М. Колягин, А.А. Столяр, Л.М. Фридман и др.) определены этапы решения текстовых задач: 1) анализ текста задачи (усвоение содержания); 2) поиск решения (разбор задачи и составление плана решения); 3) осуществление плана решения; 4) проверка решения задачи.

Процесс решения нестандартных задач включает перечисленные выше этапы, однако имеет свою специфику. Так, в работе Л.М. Фридмана и Е.Н. Турецкого приведена схема

поиска решения нестандартных задач, в которой выделены следующие основные этапы: 1) анализ задачи и построение вспомогательной модели; 2) вычленение из условия более простых задач или разбиение условия на подзадачи; 3) введение вспомогательных элементов; 4) переформулировка задачи [5].

Обучение младших школьников решению нестандартных задач происходит под девизом: «Ошибаться не стыдно – стыдно не думать!». Покажем методику работы на каждом из выделенных этапов.

Этап восприятия и осмысления задачи является одним из наиболее сложных и важных в процессе решения задачи, поскольку именно от понимания и анализа условия зависит правильность и быстрота нахождения решения. Понимание задачи включает знание значения всех слов, встречающихся в тексте, осознание смысла ситуации, описанной в задаче, выявление совокупностей или величин и зависимостей между ними.

В задачи учителя по обучению анализу текста входят:

1. Проведение подготовительной работы к восприятию текста задачи.
2. Формирование у учащихся умений правильно читать задачу.
3. Обучение приемам, помогающим понять текст задачи (пересказ, переформулировка, драматизация, деление на смысловые части и др.).
4. Обучение моделированию. При обучении школьников моделированию не стоит отдавать предпочтение какому-либо одному виду модели. Последовательность изучения моделей может быть такой: рисунок, краткая запись, таблица, чертеж, схема, графическая схема («дерево рассуждений»).

Для решения нестандартной задачи в некоторых случаях бывает достаточно построить к ней рисунок, схему или чертеж и по построенной модели найти ответ без выполнения арифметических действий. В процессе решения задачи возможно делать дополнительные построения, перестраивать модель с учетом найденных чисел, вводить в задачу вспомогательные элементы.

Методика работы предполагает решение первой задачи рассматриваемого вида под руководством учителя. Педагог совместно с учениками выводит прием, способ, помогающий решить задачу. Далее предлагает серию аналогичных задач, которые учащиеся решают самостоятельно. Желательно, чтобы учащиеся после решения задач сделали вывод о том, в каких случаях возможно использовать изученный прием или способ.

Важным этапом в решении нестандартных задач является этап проверки найденного решения. На этом этапе необходимо выполнить оценку решения задачи с точки зрения правильности и рациональности. Этап имеет важное значение в формировании у учащихся общего умения решать задачи. Школьники должны усвоить назначение и смысл проверки, операций, из которых состоит тот или иной прием проверки, уметь делать обоснованные выводы о правильности решения задачи. В практике начальной школы используют различные приемы проверки: установление соответствия результата содержанию задачи, обоснование по ходу решения каждого его шага, решение другим методом или способом и др.

Следует отметить, в рамках одной статьи невозможно изложить методику обучения младших школьников решению нестандартных задач. Мы предложили лишь некоторые направления работы.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Колягин Ю.М. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся средней школы: дис. … д-ра пед. наук / Ю.М. Колягин. – М., 1977. – 398 с.
2. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике / Ю.М. Колягин. – М.: Просвещение, 1977. Ч. 1. – С. 111.
3. Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач. Основные понятия, изучение и преподавание / Д. Пойа, пер. В. Берман. – М.: КомКнига, 2010. – 450 с.
4. Селькина Л.В. Математика. Нестандартные задачи: Электронное учебное пособие. – М.: Дрофа, 2011. – 10 МБ.
5. Фридман Л.М. Как научиться решать задачи: пособие для учащихся / Л.М. Фридман, С. Н. Турецкий. – М.: Просвещение, 1984. – 130 с.
6. Царева С.Е. Методика преподавания математики в начальной школе: учебник для студ. учреждений высш. образования / С.Е. Царева. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 496 с.

***А.Л. Чекин,***
доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой математики и информатики в начальной школе,
Московский педагогический государственный университет,
Москва (России)
***Е.В. Борисова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва (России)
***М.А. Олейникова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва (России)

# КАКОЙ УЧЕБНИК НУЖЕН СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация:*** в настоящей статье рассматривается проблема соотношения, взаимовлияния и приоритетности предметной и методической (психолого-педагогической) составляющих в современном учебнике для начальной школы. Признавая очевидным тот факт, что обе вышеназванные составляющие в обязательном порядке присутствуют в любом учебнике, авторы показывают возможные пути влияния предметной составляющей на применяемые методические подходы. А также предлагают проанализировать положительные и отрицательные стороны современных учебников (на примере учебников математики для начальной школы), предварительно разделив их на четыре группы с помощью двойного дихотомического деления по положительной (отрицательной) оценке предметной и методической составляющих. Полученный вывод: преимуществом должны обладать учебники с отлично проработанной предметной составляющей.

***Ключевые слова:*** учебник, предметная составляющая, методическая составляющая.

***A.L. Chekin,***
Doctor of pedagogic Sciences,
Head of the Department of Mathematics and Computer Science in primary school
Moscow pedagogical state university,
Moscow (Russia)
***E.V. Borisova,***
Candidate of pedagogic Sciences, associate professor,
Moscow pedagogical state university,
Moscow (Russia)
***M.A. Oleynikova,***
Candidate of pedagogic Sciences, associate professor,
Moscow pedagogical state university,
Moscow (Russia)

# THE KIND OF TEXTBOOK CONTEMPORARY PRIMARY SCHOOL NEEDS

***Annotation:*** in the present article the issue of relationship, interaction and priority of subjective and methodical (psychological-pedagogical) components in contemporary textbooks for primary school is situated. Considering the fact that both of the above components are necessarily in every textbook to be obvious, the authors show possible ways of the influence of the subjective component on the methodical approaches. Also they offer to analyse the positive and negative sides of contemporary textbooks (using the example of primary school mathematics textbooks), dividing them into four groups through the double dichotomous division on the principle of the positive or negative assessment of the subjective and methodical components. The conclusion is that the textbooks with a good subjective component should have an advantage.

***Keywords:*** a textbook, a subjective component, a methodical component.

В современной начальной школе применяется достаточно большое количество разнообразных педагогических технологий, и их число со временем будет только расти, но роль учебника в учебно-воспитательном процессе все равно остается одной из центральных. Появление и активное использование учебников в электронной форме меняет внешнее оформление как учебника, так и приемов работы с ним, но не меняет главного – содержание учебника должно обеспечить качественное и эффективное усвоение учащимися предметных знаний и умений, а также максимально способствовать развитию младших школьников в соответствующей предметной области. Электронная форма учебника позволяет существенно расширить возможности учебника за счет большого количества дополнительного материала, иллюстраций, анимационного моделирования и т.д., но все это не может заменить грамотных, детально выверенных, доступных формулировок утверждений и заданий, которые и

составляют предметную суть учебника. По мнению профессора С.П. Баранова, «закономерности необходимо отражать и понимать такими, какими они являются в самих предметах, явлениях окружающего мира. Средствами достижения цели являются различные модели: книги, учебники, технические устройства, в которых зафиксирован предыдущий опыт человечества, познанные закономерности» [1, с. 16]. Тем самым мы хотим еще раз подчеркнуть, какая важная роль в достижении целей обучения принадлежит учебнику. Традиционно вопросы, посвященные пониманию места и роли учебника в учебно-воспитательном процессе, его возможностям как средства обучения, его взаимодействие с другими средствами обучения и педагогическими технологиями, в том числе и с современными информационными технологиями, входят в содержание профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, находя отражение в различных курсах, в том числе и в курсе «Теория обучения детей младшего школьного возраста», разработке которого профессор С.П. Баранов всегда уделял достаточно большое внимание [2]. В современных условиях эту традицию сохраняют и развивают его ученики и последователи [3].

По нашему мнению, насколько качественно удается автору решить проблему грамотного и доступного изложения предметного содержания, настолько высоко может быть оценен данный учебник. Что касается заложенной в учебник методической системы, то она играет очень важную роль, но, к сожалению, не всегда положительную, даже если никаких претензий к ней нет. Это на первый взгляд парадоксальное утверждение мы постараемся обосновать в настоящей статье. Нет необходимости доказывать, что методика обучения (речь может идти о любой предметной области, но мы сосредоточим свое внимание на обучении математике) является в полном смысле интегративной наукой. В качестве ее главных составляющих можно указать две: предметную и методическую, при этом последнюю мы могли бы с полным правом обозначить как психолого-педагогическую. Очевидным фактом является то, что предметная составляющая данной науки играет важнейшую роль в формировании различных методических подходов. Так, например, количественная теория целых неотрицательных чисел позволяет наиболее простым и понятным способом объяснить младшим школьникам, как складываются целые неотрицательные числа и какими свойствами обладает это арифметическое действие. Теория положительных скалярных величин позволяет грамотно трактовать различные действия над величинами, изучаемыми в начальном курсе математики.

Для доказательства определяющего влияния математической составляющей на оценку качества учебников по математике для начальной школы мы предлагаем проанализировать следующую ситуацию. Допустим, что мы разделили все интересующие нас учебники математики на четыре группы, используя двойное дихотомическое деление: сначала присвоили каждому учебнику оценку «плюс» или «минус» в зависимости от того, как мы оцениваем математическую составляющую этого учебника, а потом – оценку «плюс» или «минус» в зависимости от того, как мы оцениваем методическую составляющую этого учебника. После этого в первую группу отнесем учебники «плюс-плюс», во вторую – «плюс-минус», в третью – «минус-плюс», наконец, в четвертую – «минус-минус». Понятно, что такое деление является очень «грубым» и не учитывает тот факт, что на практике не бывает «чистых минусов» и «чистых плюсов», но именно такое деление позволяет очень четко показать роль математической и методической составляющих в оценке той пользы, которую может принести данный учебник. Итак, проведем ранжирование четырех типов учебников в порядке убывания их вклада в процесс освоения учащимися программных вопросов начального курса математики. Очевидно, что на первое место нужно поставить учебники, получившие характеристику «плюс-плюс». Эта позиция вряд ли кем-то может быть оспорена. Действительно, учебник, у которого предметная составляющая не имеет серьезных замечаний, а методические подходы отвечают всем современным требованиям, будет охотно востребован в практике школьного обучения. Итак, учебник «плюс-плюс» заслуженно занимает первое место в нашем рейтинге.

Что касается второго места, то здесь нет однозначного ответа: одни считают, что второе место нужно отдать учебникам из класса «минус-плюс» (практика многолетнего

общения с учительской аудиторией показывает, что изначально таких людей большинство), а другие, и их тоже немало, на второе место ставят учебники из класса «плюс-минус». Четвертое место все безоговорочно отдают учебникам из класса «минус-минус». Вот такую картину нам приходится наблюдать много лет в разных по составу аудиториях (действующие учителя начальных классов, методисты начального математического образования, представители администрации школ, студенты факультета начального образования). Теперь самое время сформулировать свою точку зрения и нашему читателю. Если это сделано, то можно сравнить ее с точкой зрения авторов статьи, к изложению которой мы сейчас и переходим.

Первое место мы отдаем учебникам из класса «плюс-плюс», и это никого не должно удивлять. Доказывать здесь что-то также не имеет смысла. А вот второе место, по нашему мнению, нужно отдать учебникам из класса «плюс-минус». Так как этот факт многими ставится под сомнение, то мы объясним свой выбор. Дело в том, что в учебниках этого класса грамотно представлен математический материал (что, к сожалению, бывает далеко не всегда), а вот методическая сторона дела требует доработки. Учителю начальных классов, в силу профессиональной подготовки, провести «доработку» учебника в плане методики обучения предмету вполне реально, чего нельзя сказать о возможной «доработке» математического материала. Исправить математические погрешности (а иногда и просто ошибки) учителю начальных классов вряд ли возможно. Вот и «гуляют» по пространству начального математического образования формулировки типа: «Квадратный сантиметр – это квадрат со стороной 1 см» или «Чтобы число умножить на 10, нужно к этому числу справа приписать 0». Если авторы учебников не видят ничего плохого в таких формулировках, то как на это должен реагировать учитель начальных классов? Понятно, что это, как правило, принимается учителем «за истину в последней инстанции» и транслируется учащимся.

Что касается третьего места, то его мы отдаем учебникам категории «минус-минус». Сторонников такой точки зрения первоначально практически не существует, поэтому она требует серьезного обоснования. К такой точке зрения нас привело следующее соображение. Если в своих оценках отталкиваться не от того, какую пользу приносит данный учебник, а посмотреть с другой стороны, т.е. со стороны принесения возможного вреда для дальнейшего изучения математики, то наша позиция станет понятна. Учебник типа «минус-плюс» наносит гораздо больший вред, чем учебник типа «минус-минус». Дело в том, что хорошая методическая составляющая учебника типа «минус-плюс» приведет к тому, что не очень качественные (часто, ошибочные) математические знания будут прочно усвоены учащимися, и на то, чтобы потом переучить их, нужно будет затратить много сил и времени. Этого не скажешь об учебнике типа «минус-минус»: плохо усвоенные ошибочные знания без особого труда могут быть в дальнейшем скорректированы. Без сомнения, будет жалко потраченного времени на работу по такому учебнику, но оценку нужно выносить с учетом перспективы обучения. Поэтому учебник типа «минус-минус» мы ставим на третье место, а вот учебнику типа «минус-плюс» остается последнее четвертое место.

Таким образом, мы однозначно приходим к не совсем очевидному выводу, что математическая составляющая учебника математики для начальной школы является не только очень важной, но и более важной, чем его методическая составляющая. Многие годы в учительском сообществе господствовала (пусть и неофициально) иная точка зрения: в начальной школе нет «серьезной» математики, поэтому главное внимание нужно уделять методической составляющей учебника. Мы настаиваем на пересмотре этих взглядов, отдавая приоритет математической составляющей. Именно с опорой на такую позицию создавались учебники математики для 1-4 классов проекта «Перспективная начальная школа», которые уже много лет с успехом используются в процессе обучения в современной начальной школе [4]. В этих учебниках максимально отработана математическая составляющая. Все формулировки рассматриваемых законов (правил), определений, заданий не допускают вольности речи, отвечают требованиям строгости математического языка. Но при этом, как

показывает многолетняя практика их использования, они остаются доступными и понятными детям младшего школьного возраста, без чего успешное обучение просто невозможно.

Все вышеизложенное и позволяет сделать нам обоснованный вывод о том, что предметная составляющая учебника по математике для начальной школы играет ведущую роль, а качественно проработанная методическая составляющая приносит заметный положительный эффект только при условии, что математическая составляющая разработана не менее качественно. Аналогичный вывод, по нашему мнению, с полным основанием можно распространить и на учебники из других предметных областей. Это дидактическая, а не предметно-методическая закономерность.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе /С.П. Баранов. Монография. – М.: «Прометей», 2005. – 96 с.
2. Баранов С.П. Теория обучения детей младшего школьного возраста (программа курса с методическими рекомендациями) /С.П. Баранов, Е.В. Борисова, М.А. Олейникова – М.: Прометей, 2011. – 49 с.
3. Борисова Е.В. Научно-педагогический подход к преподаванию дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» в процессе подготовки бакалавров педагогического образования /Е.В. Борисова, М.А. Олейникова //Инновационные процессы в системе начального образования: монография. – М.: МПГУ, 2012. – С. 99-108.
4. Чекин А.Л. Обучение младших школьников математике по учебно-методическому комплекту «Перспективная начальная школа» /А.Л. Чекин. Монография.–М.: МПГУ, 2011. – 172 с.

***А.В. Черепенникова,***
Елецкий государственный университет им. И.А Бунина,
МБОУ «Средняя школа №1 им. М.М. Пришвина»),
Елец (Россия)

## МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УУД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ

***Аннотация.*** В данной статье автор обращается к теме формирования у младших школьников логических универсальных учебных действий (УУД). Особое внимание уделяется приемам формирования различных типов логических УУД на уроках математики в начальной школе. Поскольку степень владения младшим школьником универсальными учебными действиями, в частности логическими, влияет на дальнейшие успехи в обучении, целесообразно начинать их формирование с первых дней обучения в школе. В данной статье приводятся примеры работы над логическими умениями, применимые как для учащихся первых классов, так и для более старшего школьного возраста, рассмотрены варианты постепенного усложнения представленных заданий.

***Ключевые слова:*** универсальные учебные действия, логические универсальные учебные действия, классификация, обучение, младший школьник, математика.

***A.V. Cherepennikova,***
BUNIN YELETS STATE UNIVERSITY,
MBOU " Secondary school № 1 named after him. M. M. Prishvin»
Yelets (Russia)

## METHODS OF FORMING LOGICAL UUD IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN

***Annotation.*** In this article the author addresses the topic of formation of logical universal educational actions (UUD) in primary school children. Particular attention is paid to the methods of formation of various types of logical UUD in mathematics lessons in primary school. Since the degree of ownership of the younger student universal educational actions, in particular logical, affects further success in learning, it is advisable to start their formation from the first days of school. This article provides examples of work on logical skills applicable to both first-grade students and older school age, considered options for the gradual complication of the tasks presented.

***Key words:*** universal educational actions, logical universal educational actions, classification, training, Junior schoolboy, mathematics.

Одной из основных целей образования является формирование у младшего школьника способности самостоятельно ставить пред собой учебные задачи, проектировать пути их достижения, осуществлять самоконтроль и оценивать свои результаты. Иными словами, мы говорим о формировании у ребёнка умения учиться.

Достижение поставленной цели возможно благодаря внедрению Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО),

одним из основных компонентов которого является формирование системы логических универсальных учебных действий (УУД).

Понятие «универсальные учебные действия» трактуется А.Г. Асмоловым в широком смысле как умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком смысле – это совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

В свою очередь, А.В. Федотова определяет универсальные учебные действия как обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [3].

В своем исследовании мы придерживаемся определения, данного А.Г. Асмоловым. Мы акцентируем внимание на способности учащегося самостоятельно добывать знания, успешно их усваивать, а также организовывать данную деятельность, объединенной в понятие «умение учиться». Умение учиться рассматриваем как полноценное овладение школьником всеми компонентами учебной деятельности, среди которых выделяем: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, а также учебные действия и операции. Полагаем, что умение учиться – существенный фактор повышения эффективности усвоения учащимися образовательной программы. Эффективность усвоения учащимися образовательной программы обеспечивается выполнением ряда функций, среди которых следует выделить две наиболее важные:

- обеспечение возможности учащимся самостоятельно осуществлять учебную деятельность, а именно – ставить учебные задачи, организовывать поиск необходимой информации с привлечением различных источников;

- создание условий для гармоничного развития личности ребёнка.

Универсальность рассматриваемых нами УД обеспечивается целостным общекультурным, личностным, познавательным развитием и саморазвитием ребёнка на основе организации деятельности в любой из предметных областей.

Коллектив авторов под руководством А.Г. Асмолова выделяет четыре основных вида УУД: личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные [1, с. 91].

Личностные УУД включают в себя ценностно-смысловую ориентацию учащихся, ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. При успешном усвоении младшим школьником данного комплекса УУД он сможет самостоятельно сформулировать ответ на вопрос «Что для меня учение?», а также овладеет умением соотносить поступки и события, приобретет необходимые ему знания моральных норм и способность оценки нравственного аспекта поведения [2, с. 28].

К коммуникативным действиям принято относить умение выстраивать сотрудничество в образовательном процессе как с учителем, так и со сверстниками, что может выражаться в поиске и сборе необходимой информации.

Формирование регулятивных УУД дает младшему школьнику возможность овладеть умением организовывать свою деятельность по постановке и решению поставленных учебных задач, планированию промежуточных целей и конечного результата, способности вносить необходимые коррективы в собственную деятельность [2, с. 29].

Познавательные универсальные учебные действия имеют свою классификацию. Среди них выделяют общеучебные, логические УУД, а также постановку и решение проблем. Формирование общеучебных УУД включает в себя овладение способами выделения познавательных целей, наиболее эффективных способов решения поставленных задач, поиска необходимой информации в различных источниках и т.д. [2, с. 30].

Логические УУД обеспечивают формирование группы умений по проведению анализа, синтеза, сравнению и классификации, а также по выдвижению гипотез, доказательству и построению логических рассуждений в процессе познавательной деятельности. Умения,

входящие в группу познавательных УУД, позволяют младшему школьнику успешно решать возникающие перед ним проблемные ситуации [2, с. 30].

Поскольку в рамках данной статьи особый интерес для нас представляют именно логические универсальные учебные действия, остановимся подробнее на них. На наш взгляд, логические учебные действия предполагают:

- анализ объектов с целью выявления существенных и несущественных признаков;
- синтез как составление целого из частей, а также возможность самостоятельно восполнять недостающие части объекта;
- самостоятельное осуществление выбора критериев для сравнения объектов;
- подведение под понятие;
- установление причинно-следственных связей;
- способность самостоятельно выдвигать гипотезы и обосновывать их;
- умение осуществлять доказательство своих суждений;
- построение логических цепочек.

Полагаем, что формирование отдельных видов логических УУД целесообразно начинать уже с первых дней обучения. Остановимся подробнее на формировании логических УУД в процессе обучения младших школьников математике. Мы обратили внимание на то, что одним из первых логических умений, которыми должен овладеть первоклассник, является умение сравнивать. В организации данного вида работы мы используем предметы и предметные картинки, которые хорошо известны учащимся.

Приведем примеры заданий по формированию данного умения.

Пример 1.

Мы предлагаем учащимся рассмотреть рисунок с изображением двух мячей, которые имеют одну форму, но разный размер и разный цвет. Мячи на рисунке расположены в порядке увеличения размера. После работы по выделению общих и отличительных признаков данных изображений мы предлагаем учащимся самостоятельно продолжить данный рисунок, дорисовав еще один мяч. Перед выполнением задания с учащимися проводится работа по выявлению признаков каждого изображенного на рисунке предмета. На наш взгляд, такая работа помогает выделить отличительные признаки предметов.

Пример 2.

Формированию логических УУД способствует работа на установление сходных и отличительных признаков в данной конкретной группе предметов. Мы предлагаем найти общие и отличительные признаки между двумя предметами группы, а затем между тремя и более предметами группы. Школьникам предлагаем ответить на вопрос: «Чем отличается этот предмет от других в данной группе?». Выполнение задания предполагает формулирование вывода.

Пример 3.

Для формирования данного типа универсальных учебных действий возможно применение заданий обратного типа. Учащимся предлагается набор признаков, которые объединяют разные по типу предметы. Задача состоит в том, чтобы из данной группы выделить предметы, подходящие под выделенные признаки. Данную работу целесообразно проводить с применением наглядного материала. В данной работе можно использовать такие предметы, как мяч, глобус, изображение круга, а также модель пирамиды, яблоко, куклу и линейку. В качестве общего признака выделяется свойство предмета «иметь форму круга». Сравнивая предметы между собой и с заданным критерием, учащиеся выделяют нужные предметы.

Выполнение подобного рода заданий вырабатывает у младшего школьника алгоритм действий, при котором в начале работы ученик должен в начале работы охарактеризовать каждый отдельный предмет, входящий в группу, а именно – выделить его характерные особенности (форму, цвет, размер и т.д.). Только после выполнения первого этапа сравнения ученик приступает к этапу выявления сходств и различий между всеми предложенными предметами. Первоначально такого рода задания целесообразно начинать с работы с двумя предметами, постепенно переходя к увеличению их численности.

Неразрывно друг от друга следуют такие логические умения, как анализ и синтез. Под анализом будем понимать умение разделять целое на части с целью детального изучения каждой отдельной части. В свою очередь, под синтезом понимается соединение различных объектов в общее целое.

На уроках математики эти умения также находят свое применение. Для формирования у младшего школьника умения анализировать мы используем геометрический материал. Предложив учащимся несколько геометрических фигур, одинаковых по форме и размеру, но отличающихся по цвету, мы просим найти лишнюю фигуру и объяснить, почему именно ее они считают лишней.

Особое внимание в начальной школе уделяется умениям конструирования. Они, в свою очередь, способствуют формированию и развитию умений анализировать и осуществлять синтез. Для формирования данных умений на уроках математики мы используем головоломку «Танграм». Эта головоломка представляет собой набор геометрических фигур, в который входит 2 больших треугольника, один средний, 2 маленьких треугольника, квадрат и параллелограмм. Из имеющихся частей учащимся предлагается составить фигуры, контуры которых будут напоминать силуэты животных, человека, орудия труда и другие предметы. При складывании перечисленных фигур необходимо соблюдать несколько требований: при составлении каждой отдельной фигуры должны быть использованы все семь частей танграма; части головоломки не должны накладываться друг на друга.

В мыслительной деятельности школьника умения анализа и синтеза дополняют друг друга. При овладении этими формами логического мышления ученик не только формирует у себя способность выделять существенные признаки предметов, но и учится видеть новые, нестандартные способы решения известных ему задач.

Одним из важнейших логических умений, формируемых в начальной школе, является умение обосновывать. Под умением обосновывать будем понимать способность ученика приводить достаточное количество аргументов для доказательства своей позиции. Зачастую это умение связывают с умением рассуждать. Эта способность позволяет учащимся верно определять способы решения математических задач, а также находить новые, ранее не используемые способы решения и, что немаловажно, доказывать верность избранного пути решения.

Выше приведен далеко не полный ряд логических универсальных учебных действий и способов их формирования на уроках математики. Однако на основании приведенного ряда примеров мы можем сделать вывод о том, что математика является тем учебным предметом, где формируется логическое мышление младшего школьника.

Эффективность формирования логических УУД во многом зависит от организации образовательного процесса. С этой целью на уроке мы рекомендуем использовать задания на формирование данного вида УУД многовариантного характера. На наш взгляд, использование таких заданий стимулирует активность детей при их выполнении.

Таким образом, формирование логических УУД в начальной школе является основой для развития логического мышления младших школьников в период всего их обучения, а следовательно, заслуживает особенного внимания.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Асмолов А.Г. Виды универсальных учебных действий: Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А.Г. Асмолов. – М.: Академия, 2010. – 338 с.

2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

3. Федотова А.В. Роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования [Электронный ресурс]: URL: http://www.zankov.ru/practice/stuff/article=1866

# Раздел XI

# ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Н.Н. Архангельская,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
Елец (Россия)

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.*** В статье рассматривается проблема преемственности в раннем обучении иностранному языку. Основной причиной ее возникновения является перерыв в изучении иностранного языка в один год, поскольку обязательное обучение иностранному языку в начальной школе предполагается со второго класса, а ряд детей начинают его изучать уже в детском саду. Автором намечаются пути решения рассматриваемой проблемы на разных уровнях: с позиции учителей иностранного языка в начальной школе и детском саду, руководства школы, родителей обучающихся. Особое внимание уделяется деятельности учителя иностранного языка, работающего с младшими школьниками. Исследуется специфика реализации принципов систематичности, индивидуализации и дифференциации обучения в контексте поставленной проблемы. Опора на имеющийся у учеников языковой опыт, с точки зрения автора статьи, будет способствовать оптимизации процесса обучения иностранному языку и частично обеспечивать преемственность в обучении.

***Ключевые слова:*** преемственность; раннее обучение иностранному языку; принцип индивидуализации и дифференциации в обучении; принцип систематичности обучения; опора на языковой опыт.

***N.N. Arkhangelskaya,***
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
BUNIN YELETS STATE UNIVERSITY
Yelets (Russia)

## ENSURING CONTINUITY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO PRESCHOOL AND JUNIOR SCHOOLCHILDREN

***Abstract.*** The article considers the problem of continuity in the early teaching of a foreign language. Its main reason is a break in learning a foreign language for one year, since the compulsory foreign language educationatprimary school is expected to start in the second form, but a number of children begin to study it already at the kindergarten. The author outlines ways to solve the problem at different levels: from the point of view of primary school and kindergartenforeign language teachers, school management, andpupils' parents. Particular attention is paid to the activities of a foreign language teacher who works with junior schoolchildren. The specificity of the implementation of systematicity, individualization and differentiation of education principlesin the context of the problem is studied. Building on pupils'language experience, from author'spoint of view, will help optimize the process of teaching a foreign language, and partially ensure continuity of teaching.

***Keywords:*** continuity; early teaching of a foreign language; the principle of individualization and differentiation in learning; systematicity principle of education; building on language experience.

Иностранный язык как учебный предмет занял прочную позицию в процессе обучения младших школьников, появившись в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования и став обязательной дисциплиной в начальной школе. В большинстве российских школ его изучение начинается со второго класса. Однако популяризация иностранных языков в обществе и осознание того, что иноязычная грамотность значительно расширяет возможности современного человека, привели к тому, что обучение иностранному языку предполагается уже в дошкольном возрасте (в дошкольных образовательных организациях, в языковых школах, на индивидуальных занятиях с репетиторами или под руководством родителей и других членов семьи). При поступлении в школу часть детей на год прерывают изучение языка и уже со второго класса приступают к его освоению со всеми остальными обучающимися с самого начала.

Таким образом, современная тенденция непрерывности образования в процессе раннего обучения иностранным языкам находит препятствие уже при переходе от дошкольной ступени к начальной. Нарушается преемственность в обучении, которая рассматривается, как правило, в педагогической сфере в двух основных смыслах. Во-первых, это «дидактический принцип,

предусматривающий определенный порядок и последовательность в освоении и изложении содержания обучения, постепенный переход от одной более простой ступени обучения к другой, логически связанной с предыдущей и готовящей к переходу на более высокую ступень обучения» [4, с. 73]. Во-вторых, трактуя преемственность более широко, под ней понимают «связь, согласованность, перспективность всех компонентов: цели, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения» [2, с. 71]. И если, с точки зрения некоторых перечисленных во втором определении компонентов, таких как цель, задачи, методы, средства преемственность в большинстве случаев реализуется, то постепенного перехода от одной ступени к другой в случае перерыва в один год не происходит. Как показывает практика, учитель иностранного языка во втором классе, ориентируясь на учебник и рабочую программу, начинает обучать всех детей одинаково – «с нуля».

Как же быть в сложившейся ситуации? На наш взгляд, к решению этой проблемы можно подойти с разных позиций.

Одной из кардинальных мер является введение на федеральном уровне дисциплины «Иностранный язык» в минимальном объеме уже в первом классе. В этом случае будут созданы благоприятные условия для реализации преемственности. Похожим образом вопрос преемственности может быть решен на региональном, муниципальном уровне или на уровне администрации конкретной школы путем введения иностранного языка во внеурочную деятельность первоклассников. В этом отношении имеется положительный опыт Белгородской области, где «изучение иностранного (английского) языка включено в целостный процесс образования и начинается с четырех лет в детском саду, не прерываясь в первом классе начальной школы, где английский язык представлен в плане внеурочной деятельностью (региональный компонент)» [2, с. 24].

Иностранный язык в первом классе не снимает, тем не менее, ответственности с педагогов в вопросах преемственности иноязычного образования, которое должно реализовываться в некой системе. Раскрывая принцип систематичности обучения, С.П. Баранов подчеркивал: «Нельзя отразить систему взаимосвязи предметов, явлений окружающего мира и, следовательно, систему учебного материла, если не будет системы в познавательной деятельности ученика» [1, с. 78]. Причем обеспечение этой системы должно носить двусторонний характер. Педагог, работающий с детьми в дошкольной организации, закладывает основы иноязычного образования, делая основной упор на формирование интереса к языку и к странам изучаемого языка, уделяя внимание фонетической стороне речи и формируя элементарные лексико-грамматические навыки, пользуясь благоприятным периодом дошкольного детства, когда «мозг ребёнка имеет особую способность к усвоению языка, которая ослабевает с возрастом» [6, с. 19]. Работа с дошкольниками основана на имитации и интуитивном способе овладения материалом. Главным методом обучения является игра, отвечающая потребностям ребёнка в плане его ведущего вида деятельности. Школьный учитель, принимая «эстафету» в первом классе, должен обеспечить безболезненный постепенный переход от интуитивных методов и приемов к сознательным способам овладения иностранным языком. Здесь пока еще тоже будет превалировать игра, но уже с элементами анализа, синтеза, сравнения (например, с родным языком), отвечая появляющейся потребности ребёнка к осмыслению речевого и языкового материала. Не стоит забывать, что среди первоклассников окажутся те, кто еще не имеет представления о новой дисциплине «Иностранный язык». В связи с этим важен входной мониторинг учащихся и создание комфортных условий обучения для всех.

Это будет являться первостепенной задачей и учителя, начинающего обучение иностранному языку со второго класса. Возвращаясь к реально сложившейся ситуации в сфере раннего обучения языку, констатируем тот факт, что именно на плечи этого педагога ложится самая сложная задача обеспечения преемственности в обучении дошкольников и младших школьников. Во втором классе у учителя может оказаться весьма разнородный состав учащихся. На наш взгляд, еще до начала обучения представляется целесообразным осуществить дифференциацию учащихся исходя из формального признака наличия или

отсутствия в их языковом опыте систематического изучения иностранного языка. В этой связи школьников можно разделить на три основные группы. К первой группе будут отнесены дети, которые начали изучение иностранного языка в детском саду и не прерывали этот процесс, занимаясь в дальнейшем на языковых курсах, с родителями или репетиторами. Вторую группу составят те, кто изучал иностранный язык в дошкольной организации и прервал изучение в первом классе школы в связи с отсутствием соответствующей дисциплины. Наконец, третья группа – это ученики, которым только предстоит знакомство с иностранным языком. Именно эта разнородность учащихся, объединенных в один ученический коллектив, заставляет говорить о сложности решения проблемы преемственности в процессе раннего обучения иностранному языку.

Итак, начальным этапом в обеспечении преемственности станет дифференциация. В данном исследовании мы подразумеваем под ней, соглашаясь с толкованием этого понятия И.Э. Унт, «учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения» [5, с. 8]. Если в школе есть возможность (в плане расписания, педагогических кадров), то можно сформировать указанные выше группы в параллели классов. В таком случае работа учителя внутри каждой из групп будет организована с максимальным учетом наличия или отсутствия языкового опыта у детей. Однако отдельное для каждой группы обучение не всегда возможно в условиях современной школы, поэтому в большинстве случаев этот аспект будет сужен до учета дифференциальных признаков групп в процессе обучения в смешанном составе в одном классе. Среди детей, уже имевших дело с иностранным языком, можно провести более детальный мониторинг (посредством бесед, тестирований) с целью выявления уровня конкретных знаний, умений, навыков.

Осуществление дифференциации учащихся дополняется реализацией принципа индивидуализации обучения. По мнению С.П. Баранова, «принцип индивидуализации обучения выражает диалектику общего и особенного, типологического и индивидуального» [1, с. 128]. С одной стороны, учебный процесс в классе должен быть максимально построен на общих знаниях и общих качествах учеников. С другой стороны, лишь при изучении индивидуальных особенностей обучающихся возможно выявить то общее, что позволит сделать процесс обучения комфортным и эффективным для каждого ребёнка.

Учитель иностранного языка, с нашей точки зрения, должен учитывать индивидуальные различия детей с целью повышения эффективности процесса обучения для каждого школьника. Учеников, которые непрерывно занимались иностранным языком на протяжении нескольких лет, целесообразно привлекать в качестве помощников учителя к ведению уроков (например, разыгрывать диалоги, помогать в проверке письменных работ, выполнять и презентовать индивидуальные и групповые проекты обучающего характера). Детей, занимавшихся языком с перерывом, наряду с учащимися первой группы, можно активно задействовать при организации внеклассных мероприятий по иностранному языку. В процессе выполнения групповых и индивидуальных работ возможно использование заданий дифференцированной степени сложности. При выполнении некоторых видов парных упражнений можно объединять детей, которые имеют языковой опыт, с начинающими. Например, при разыгрывании диалогов на заданную тему новичкам легче отвечать на вопросы, чем задавать их и вести, таким образом, диалог. Поэтому данная роль рекомендуется более «продвинутым» учащимся.

Не стоит игнорировать языковой опыт обучающихся, напротив, желательно создавать условия для их дальнейшего развития. Успехи данных групп учащихся могут стать стимулом для активной работы других детей по изучению иностранного языка. При наличии желания детей любого ребенка из рассматриваемых групп можно записать в языковые кружки или на факультативные занятия.

Затронем еще один аспект в обеспечении преемственности в ситуации прерывающегося иноязычного образования. Он касается деятельности педагога, обучающего иностранному языку в дошкольной организации. Мы уже отмечали, что не только школьный учитель несет

ответственность за обеспечение преемственности в обсуждаемых нами вопросах. Учитель иностранного языка в дошкольной организации становится для детей одним из первых, кто открывает перед ними новый мир иноязычной культуры. Что же зависит от него в плане обеспечения преемственности, когда предстоит «официальный» перерыв в изучении иностранного языка? Во-первых, грамотно организованная деятельность по обучению детей, когда основной целью становится развитие ребёнка средствами языка и формирование интереса к иноязычной культуре, частью которой является иностранный язык. Программа обучения в содержательном плане не должна дублировать программу первого или второго класса. Она строится в соответствии с интересами дошкольника и основными сферами общения, в которые он уже включен. Внимательное отношение учителя к формированию фонетической стороны речи позволит детям в дальнейшем успешно продолжить обучение, сняв проблему фонетического аспекта, так как «с 4 до 8 лет способность человека к речевому подражанию максимальна» [6, с. 19]. Кроме того, взаимодействуя с родителями обучающихся, педагог может дать рекомендации по включению иностранного языка в повседневную жизнь ребёнка, следуя, к примеру, некоторым из принципов и методов формирования детского билингвизма [7, с. 77-101]. Можно познакомить не только детей, но и взрослых с играми на изучаемом языке, порекомендовать иноязычные мультфильмы, фильмы, песни, предложить детские развивающие компьютерные программы с использованием иностранного языка. Следуя советам, взрослые смогут помочь своим детям максимально с пользой провести тот год, когда у них возникает перерыв в систематическом обучении языка. Стоит также учесть, что некоторые из родителей обратятся за помощью к репетитору. В беседах с родителями нужно объяснить, чтобы они как «заказчики» не требовали прохождения программы начальной школы по иностранному языку. Занятия с репетитором должны стать логическим продолжением иноязычного образования ребёнка и подготовкой к школьным урокам. В ином случае обучение в школе не будет оказывать развивающего действия.

Итак, подводя итог сказанному, констатируем тот факт, что в настоящее время проблема преемственности в обучении иностранному языку дошкольников и младших школьников осложняется имеющимся перерывом в обучении. Не отрицая важности работы педагогов дошкольной организации, подчеркнем особую роль школьного учителя иностранного языка в обеспечении преемственности. На наш взгляд, опора на имеющийся у детей языковой опыт, реализация принципов индивидуализации, дифференциации и систематичности в обучении позволят создать благоприятные условия для языкового развития каждого ребёнка и повысить тем самым эффективность процесса раннего обучения иностранному языку.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
2. Гасанова Р.Х. Преемственность ФГТ и ФГОС в системе дошкольного и начального общего образования / Р.Х. Гасанова, С.С. Пичугин // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 2. – С. 71-74.
3. Моисеенко О.А. Раннее иноязычное образование: опыт и перспективы / О.А. Моисеенко. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 93 с.
4. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
6. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика / А.Н. Утехина. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 186 с.
7. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / Г.Н. Чиршева. – СПб: Златоуст, 2012. – 488 с.

***В.К. Елисеев,***
доктор педагогических наук, профессор,
Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)
***М.В. Коробова,***
кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

# ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются вопросы подготовки детей с разным уровнем психического развития к школе. В познавательной и практической деятельности ребёнка имеет исключительное значение правильная ориентировка во времени, правильное отражение текущего времени в сознании. От того, насколько адекватно ребенок отражает временные параметры, во многом зависит степень его адаптации к школе и обществе в целом. В этом проявляется социальный характер субъективного отражения времени. Выявленные в процессе исследования особенности восприятия времени детьми с разным уровнем психического развития могут быть использованы учителями общеобразовательных школ, работающих в классах коррекции, а также дефектологами и психологами.

***Ключевые слова:*** восприятие времени, кроссмодальный метод, дети с разным уровнем психического развития.

***V.C. Eliseev,***
doctor of pedagogical sciences, professor,
Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shanskij University
Lipetsk (Russia)
***M.V. Corobova,***
PhD of pedagogical Sciences, senior lecturer
Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shanskij University
Lipetsk (Russia)

# THE STUDY OF TIME PERCEPTION BY PRESCHOOLERS WITH DIFFERENT LEVELS OF MENTAL DEVELOPMENT IN PREPARATION FOR SCHOOL

***Abstract.*** The article deals with the preparation of children with different levels of mental development to school. In the cognitive and practical activities of the child is of exceptional importance correct orientation in time, the correct reflection of the current time in the mind. The extent to which the child adequately reflects the time parameters largely depends on the degree of adaptation to school and society as a whole. This manifests the social nature of the subjective reflection of time. The features of perception of time by children with different levels of mental development revealed in the process of research can be used by teachers of secondary schools working in correction classes, as well as by pathologists and psychologists.

***Keywords*:** perception of time, cross-modal method, children with different levels of mental development.

Процесс отражения времени в сознании человека, как и любой другой процесс, имеет свои особенности на разных стадиях онтогенеза. Чтобы понять, почему взрослый человек именно так, а не иначе воспринимает время, мы должны выявить «детские корни» этого восприятия. В психолого-педагогической литературе имеются отдельные работы относительно восприятия времени детьми разного возраста и разного уровня психического развития [1, 2, 3, 4]. Однако детский аспект проблемы, особенно в разрезе сравнительного анализа восприятия времени детьми с разным уровнем психического развития, в целом, остается слабо изученным.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение особенности восприятия времени у детей с задержкой психического развития и определения основных направлений коррекционно-педагогической помощи детям с ЗПР.

В исследовании принимали участие 40 детей, отличающихся друг от друга по уровню психического развития. Они были разделены на 2 группы: I группа – 14 детей 6 лет с нормальным психическим развитием; II группа – 14 детей 6 лет с диагнозом ЗПР;

Экспериментальная работа проводилась на базе ДОУ № 18, а также в муниципальном общеобразовательном учреждении № 17 г. Липецка.

В соответствии с целями и задачами исследования, был использован метод кроссмодального подбора, впервые предложенный Г. Мюнстербером в начале XX столетия. Суть метода состоит в подборе стимулов одной модальности по отношению к стимулам другой. Основное условие: величина подбираемого стимула должна меняться пропорционально величине предъявляемого.

В нашей работе использовалась наиболее простая модификация метода – подбор пространственных параметров (длина полос и линий) по отношению к временным (длительность звуковых сигналов). Выбор метода кроссмодального подбора не случаен: он избавляет испытуемых от необходимости давать численные оценки длительности. Кроме того, при соответствующей инструкции задача для детей становится вполне понятной.

В данной работе эксперимент проходил в форме игры и включал в себя 2 серии. В ходе 1-й серии ребенку предъявлялись звуковые сигналы (гудок паровоза) длительностью 10, 1, 5, 3, 7 с. Порядок предъявления был псевдослучайным, но одинаковым для всех детей. Повторность предъявления троекратная. В ответ на каждый сигнал ребенок выбирал рельсовую дорожку, по которой «успел проехать паровоз». Рельсовые дорожки представляли собой 16 картонных полосок с изображением рельсов длиной от 1 до 16 см, с шагом 1 см.

В ходе 2-й серии испытуемому предлагались те же сигналы и в той же последовательности. Но в этой серии ребенок должен был сам нарисовать дорожку (горизонтальную линию) на листе бумаги формата А 4. При этом ребёнка предупреждали, что длина дорожки ограничена длиной листа (некоторые дети пытались нарисовать несколько параллельных линий). Обе серии проводились с каждым ребенком индивидуально в один и тот же день, сначала 1-я серия, затем вторая. На основании индивидуальных значений длин выбранных дорожек вычислялись их средние значения с доверительным интервалом. В третьей серии опытов дети с нормальным психическим развитием дают четко дифференцированные оценки для крайних интервалов 1 и 10 с. Внутри диапазона длительности различаются с трудом. Оценки 3, 5, 7-секундных интервалов статистически не отличаются друг от друга, хотя имеет место тенденция к увеличению оценки с возрастанием длительности.

Дети с нормальным психическим развитием хорошо усваивают задачу и рисуют линию тем длиннее, чем больше длительность интервала. Все оценки, выраженные в длине нарисованных линий, статистически отличаются друг от друга, за исключением 10-секундного интервала.

Дети 6 лет с ЗПР существенно отличаются от своих сверстников с нормальным развитием психики и более старших детей с ЗПР. Наиболее адекватная средняя оценка дается самому длительному интервалу – 10 с. Оценка других интервалов характеризуется крайне широкой вариабельностью.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что у детей с нормальным психическим развитием наблюдается некоторое смещение индивидуальных данных к краевым значениям. В то же время около 40 % значений – линии средней длины, отражающие оценки средних интервалов (3, 5, 7 с). В целом характер распределения дает основание утверждать, что дети этого возраста используют качественные оценки длительностей, диапазон которых достаточно широк. Дети могут определить, какой интервал больше, какой меньше. Однако определить, на сколько (или во сколько раз) он больше или меньше, – остается за пределами их возможности, что подтверждается и литературными данными.

У детей 6 лет с ЗПР из всех ответов почти 60% составляют длинные линии, в 25% случаев – короткие. Линии средней длины составляют менее 20%. Таким образом, диапазон оценок в этой группе крайне беден. Подавляющее большинство детей, по-видимому, используют только две категории оценок: короткие и длинные.

Для детей с нормальным психическим развитием поставленная задача оказалась вполне доступной. В 1-й и во 2-й сериях они подбирали дорожки (линии) более или менее пропорционально заданной длительности. Об этом также свидетельствует достаточно

широкий спектр индивидуальных оценок. В то же время оценка средних длительностей в диапазоне 3, 5, 7 с вызывала определенные трудности, особенно если эта оценка осуществлялась с помощью навязанных стандартов (1-я серия). Их сверстники с ЗПР с трудом справлялись с задачей. Доверительные интервалы средних значений оценок здесь очень большие. Надо отметить, что большинство детей с ЗПР также понимают задачу правильно. Об этом свидетельствует общая тенденция к увеличению оценок с увеличением длительности интервала. С помощью набора готовых стандартов (полос) дети точнее оценивают интервал, чем путем рисования линий. Возможно, это связано со слабым развитием сенсомоторной координации или с дефицитом памяти и внимания. Однако надо признать, что в большинстве своем дети используют для оценки длительности либо короткие, либо длинные полоски (линии).

Пилотажное исследование, проведенное на детях с нормальным психическим развитием младшего школьного возраста (7-8 лет), показывает, что они могут давать не только качественные, но и количественные относительные оценки, как это делают взрослые испытуемые. Дети с ЗПР даже 9-10 лет не способны производить такую операцию. Оценка временных параметров у них в лучшем случае сводится к порядковому уровню.

Полученные в обеих сериях результаты показывают, что метод кроссмодального подбора может использоваться не только при работе с детьми с нормальным психическим развитием, но и при работе с детьми с ЗПР и позволяет получить комбинированные показатели, отражающие возможности детей оценивать временные интервалы.

Проведенный практический анализ и экспериментальное исследование данной проблемы позволили сформулировать следующие выводы:

1. Между детьми с нормальным психическим развитием и детьми с его задержкой в восприятии времени имеются существенные различия. Дети с нормальным психическим развитием могут давать не только качественные, но и количественные относительные оценки. Дети с задержкой психического развития не способны производить такую операцию, что, возможно, связано со слабым развитием сенсомоторной координации, дефицитом памяти и внимания.
2. Дети с нормальным психическим развитием оценивают временные длительности, используя широкий диапазон категориальных оценок. Дети с задержкой психического развития 6-летнего возраста для оценки интервалов времени используют преимущественно крайние категории (типа «короткий», «длинный»). Дети 9-10 лет с ЗПР, как и здоровые дети 6 лет, способны лишь к качественной оценке длительностей, которая смещена в сторону крайних категорий в большей степени, чем у детей с нормальным психическим развитием. Запаздывание в формировании адекватной оценки времени у детей с задержкой психического развития составляет примерно 4 года.
3. Дети с ЗПР не способны правильно соотносить временные параметры с пространственными.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Гареев Е.М. Особенности формирования субъективной оценки времени в онтогенезе человека / Е.М. Гареев // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 114 – 119.
2. Диас Г.Б. Особенности познавательной деятельности детей с задержкой психического развития 6-7-летнего возраста: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.10 / Г.Б. Диас. – Москва, 1985. – 215 с.
3. Дмитриев, А.С. К вопросу о восприятии и оценке времени / А.С. Дмитриев, Г.С. Карпов // Вопросы психологии: тринадцатый год издания; ред. А.А. Смирнов, В.Н. Колбановский. – 1967. – №4, июль-август. – С. 90 – 102.

***Н.А. Жданова,***
МДОУ «Ясли-сад компенсирующего типа для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата № 167 г. Донецка»
Донецк (Украина)

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ РЕБЁНКА С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ЕГО ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.*** В статье охарактеризован процесс развития ребёнка с учетом индивидуальных траекторий его физического и психофизиологического здоровья как актуальная проблема современной психолого-педагогической науки, теории и практики.

Особо рассматриваются основные понятия и термины, рассматриваемой проблемы: здоровье, физическое здоровье, психофизиологическое здоровье, категория детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Автором описаны инновационные технологии развития ребёнка, которые специалисты дошкольного учреждения систематически используют в работе с детьми данной категории: гимнастика Брейн Джим; технология Су-Джок терапии в работе с детьми дошкольного возраста; Эвритмическая гимнастика; Технология тренировки памяти детей с помощью эйдетики; доска Белгау (из серии реалибитационных методик для детей с нарушением ОДА); технология Фитбол и др.

Данная статья является результатом анализа опыта работы учителя-логопеда МДОУ «Ясли-сад компенсирующего типа для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата № 167 г. Донецка».

***Ключевые слова:*** инновационные технологии, развитие ребёнка, учет индивидуальных траекторий физического и психофизиологического здоровья, нарушения опорно-двигательного аппарата, учитель-логопед.

***N.A. Zhdanova,***
Municipal educational institution «Compensatory nursery-kindergarten for children with disabilities musculoskeletal system number 167 Donetsk»
Donetsk (Ukraine)

# INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF THE CHILD, TAKING INTO ACCOUNT THE INDIVIDUAL TRAJECTORIES OF PHYSICAL AND PSYCHO-PHYSIOLOGICAL HEALTH

***Abstract.*** The article describes the process of child development, taking into account the individual trajectories of his physical and psychophysiological health, as an actual problem of modern psychological and pedagogical science, theory and practice.

Especially considered are the basic concepts and terms of the problem being addressed: health, physical health, psycho-physiological health, category of children with disorders of the musculoskeletal system.

The author describes innovative technologies for the development of the child, which preschool institutions experts systematically use in working with children in this category: gymnastics Brain Jim; Su-Jok therapy technology in work with preschool children; Eurythmy gymnastics; Technology training memory of children using eidetiki; Belgau board (from a series of realizational techniques for children with ODA disorders); Fitball technology, etc.

This article is the result of the analysis of the experience of a speech therapist teacher at the Municipal Educational Institution «Compensating nursery-kindergarten for children with disorders of the musculoskeletal system No. 167 in Donetsk».

***Keywords:*** innovative technologies, child development, consideration of individual trajectories of physical and psycho-physiological health, disorders of the musculoskeletal system, speech therapist teacher.

Развитие ребёнка с учетом индивидуальных траекторий его физического и психофизиологического здоровья – актуальная проблема современной психолого-педагогической науки. Педагоги и психологи, сотрудники дошкольных образовательных учреждений на профессиональном уровне, родители на интуитивном уровне ведут поиск и разработку, внедрение и анализ инновационных технологий, ориентированных на развитие ребёнка при условии учета имеющихся нарушений его физического и психофизиологического здоровья.

Существует множество (более 100 определений) понятия «здоровье». Базовым для всех вступает определение, приведенное в Уставе (Конституции) 1946 года (с дополнениями 2006 года) Всемирной организации здравоохранения (далее ВОЗ) как специализированного учреждения ООН, как принцип, основа для счастья, гармоничных отношений между всеми народами и для их безопасности: «Здоровье является состоянием полного физического,

духовного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов» [8, с.1].

Физическое здоровье представляет собой состояние организма с учетом целого ряда факторов: от отсутствия заболеваний до уровня физической подготовки. Общее хорошее самочувствие невозможно без физического здоровья, без разработки новых подходов, принципов регламентации и построения воспитательно-образовательной и лечебно- оздоровительной работы с детьми в МДОУ. С учетом этих позиций в ДОУ создана оздоровительная учебно-воспитательная система, обеспечивающая восстановление и укрепление психофизиологического здоровья, через интеграцию оздоровительной деятельности в образовательную. Итак, систематические занятия, фронтальные, групповые, практические методы, познавательные игры, игровой метод, соревновательный метод, индивидуальные занятия, физические упражнения, активизация семьи ребёнка ведут к развитию и укреплению опорно-двигательного аппарата, мышечно-связочного аппарата и нервной системы детей.

Можно выделить следующие психические и физические аспекты здоровья.

1. Отсутствие психических расстройств и отклонений (неврозов и патологических состояний), вызванных нарушениями психических процессов и приводящих к дезадаптации личности в окружающей среде.

2. Отсутствие выраженных физических расстройств и отклонений, обеспечивающих полноценное функционирование и жизнедеятельность организма, отсутствие патологических морфофункциональных изменений, ограничивающих возможности человека сделать что-либо.

Медицинские критерии здоровья регулируются нормативными документами Министерства здравоохранения РФ, что обеспечивает единый подход к оценке исходного уровня здоровья. В основу определения групп здоровья, по нормативным документам Минздрава РФ, берется 4 критерия: отсутствие или наличие хронического заболевания, степень его выраженности (компенсированное, субкомпленсированное, декомпенсированное); резистентность организма, выражающаяся кратностью перенесенных в год острых заболеваний; функциональное состояние органов и систем; уровень физического и нервно-психического развития [2].

На основании выделенных критериев принято характеризовать пять групп детей, по их состоянию здоровья.

Группа 1. Дети, у которых нет хронических заболеваний и серьезных отклонений в функциональном состоянии организма. Их развитие полностью соответствует возрасту. Количество заболеваний в течение года – не более трех.

Группа 2. Дети, у которых в целом нет хронических заболеваний, уровень их физического и нервно-психического развития достаточно высокий. Число заболеваний у них может быть и больше трех. Как правило, дети этой группы здоровья составляют группу риска, т.к. у них могут развиваться хронические заболевания. Эти дети должны регулярно наблюдаться у педиатра.

Группа 3. Дети, у которых имеются различные хронические заболевания.

Группа 4. Дети, у которых хронические болезни развиваются на активной стадии или стадии неустойчивой ремиссии, сопровождаются частыми обострениями. Также сюда относятся дети, у которых болезнь находится в стадии ремиссии, но для этого необходимо поддерживающее лечение. Дети с последствиями после травм, операций или ограничениями в обучении и труде.

Группа 5. Дети с тяжелыми хроническими болезнями с крайне редкими ремиссиями и частыми приступами. Сюда относятся дети с физическими дефектами, нарушением функций некоторых органов, сопровождающимся серьезными запретами в формировании трудовой деятельности. Сюда же относятся дети-инвалиды [9].

Дети в возрасте от трех до семнадцати лет могут быть «отнесены» специалистами (педиатрами и др.) к той или иной группе здоровья по итогам общего состояния здоровья детей или по выявленным хроническим заболеваниям. Такая специальная градация помогает и родителям, и сотрудникам дошкольных образовательных учреждений корректировать

состояние здоровья ребёнка, учитывать индивидуальные траектории физического и психофизиологического здоровья в его развитии.

Следовательно, на качество здоровья детей оказывает влияние целый ряд факторов: биологические и психологические факторы (наследственность, конституция, тип высшей нервной деятельности и пр.); природные факторы (климат, погода, ландшафт местности, флора, фауна и др.); фактор окружающей среды (загрязнение химическими, физическими, биологическими агентами и др.); социально-экономические, политические и другие факторы.

Политическая, социально-экономическая ситуация развития Донбасса такова, что организация образовательного процесса, в том числе и в учреждениях дошкольного образования, испытывает ряд затруднений. Прежде всего это затруднения материально-технического характера. Но цель дошкольного образования, как известно, – качественное результативное развитие детей с самого раннего возраста. Эта цель подкреплена рядом задач, связанных с реорганизацией и улучшением существующей модели, ее непрерывного развития и обеспечения дальнейшего прогресса образовательного сегмента дошкольного образования.

Наше учреждение особенное, мы работаем с детьми, у которых наблюдаются нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА), поэтому у наших детей, как правило, отмечается общая физическая ослабленность, недостаточная сформированность двигательных навыков и физических качеств, низкая моторная обучаемость. Нашим детям просто необходима адекватная коррекционная помощь, чтобы нарушения опорно-двигательного аппарата в сенситивные периоды дошкольного возраста не привели к возникновению вторичных нарушений в развитии – социальных.

В нашем муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Ясли-сад компенсирующего типа для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата № 167 г. Донецка» педагоги ДОУ апробируют новые программы и технологии, проявляют интерес к современным оздоровительно-коррекционным методам, здоровьесберегающим технологиям. Поэтому на государственном уровне, управленческом, профессиональном администрация и педагогический коллектив учреждения стараются обеспечивать реализацию права каждого ребёнка на доступность и бесплатность дошкольного образования, полноценное физическое, интеллектуальное, нравственное, эстетическое и социальное его развитие, формирование предпосылок учебной деятельности.

Дети с НОДА – это дети с различными отклонениями в состоянии соматического, психологического, психического здоровья, которые нуждаются в коррекционно-развивающей образовательной среде, отвечающей их особым образовательным потребностям. Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отклонения в развитии у детей этой категории отличаются значительным разнообразием и различной степенью выраженности нарушений. Однако можно выделить некоторые сходные нарушения:

- Дети с НОДА часто интеллектуально сохранны, тем не менее, у них отмечаются негрубые нарушения когнитивной сферы, эмоционально-волевая и личностная незрелость. Эти нарушения вызывают трудности в своевременном формировании всех видов детской деятельности.

- Эмоционально-волевая незрелость у отдельных детей с НОДА проявляется в эмоциональной лабильности, ригидности, тревожности, патологических страхах или аффективности.

- У некоторых детей с НОДА отмечается недостаточный уровень мотивации к познавательной деятельности, что связано с общей ослабленностью и астенией.

- У отдельных детей с НОДА отмечаются негрубые нарушения мышления (пространственная ориентировка), внимания (недостаточно устойчивое, низкая концентрация), трудности с запоминанием информации.

Дети с НОДА отличаются отставанием в физическом развитии, задержкой двигательных способностей, навыков и умений. У них замедлены моторика речи и письма,

нервная реакция, расстроена координация движений. Речевое развитие детей с НОДА имеет свою специфику и проявляется в более длительных сроках коррекции.

Технология («techne» – искусство и «logos» – учение, наука) – совокупность знаний и способов деятельности. Здоровьесберегающие и здоровьеразвивающие технологии помогают построить такой образовательный процесс на всех его уровнях, при котором качественное обучение, развитие и воспитание детей происходит без ущерба их здоровью (Н.К. Смирнов). Мы относим данные технологии к инновационным. Как известно, цели здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих технологий, связаны, прежде всего, с обеспечением ребенку возможности сохранения и развития его здоровья; формированием необходимых знаний о здоровом образе жизни; научением использовать полученные умения и навыки в повседневной жизни. Здоровьесберегающие и здоровьеразвивающие технологии, как показывает наша практика, можно рассматривать как качественную характеристику любой образовательной технологии работы с детьми, ее «сертификат безопасности» для здоровья [1, с.3].

Принципы внедрения данных технологий в работу с дошкольниками – это системность и последовательность разностороннего и гармоничного развития личности, принцип сознательности, активности и непрерывности здоровьесберегающего и здоровьеразвивающего процесса, учет доступности, индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка.

Можно выделить следующие виды здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих технологий в дошкольном образовании: медико-профилактические; физкультурно-оздоровительные; технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребёнка; здоровьесбережение и здоровьеобогащение педагогов дошкольного образования; валеологическое просвещение родителей; здоровьесберегающие образовательные технологии, коррекционные, спортивно-досуговые, экологические и др.

Инновационные технологии, которые используют в своей работе специалисты нашего учреждения, – это технология Су-Джок терапии, направленной на стимуляцию высокоактивных точек соответствия всем органам и системам, расположенных на кистях рук и стопах. Воздействие на точки стоп осуществляется во время хождения ребёнка по ребристым дорожкам, коврикам с пуговицами и т.д. На коррекционных занятиях происходит стимулирование активных точек, расположенных на пальцах рук при помощи различных приспособлений (массажные мячики, грецкие орехи, каштаны). «Тропа здоровья», по которой «путешествуют» наши воспитанники ежедневно, систематически «выводит» их к личному здоровью, помогая «простраивать» индивидуальную траекторию в физическом и психофизическом плане. Эта технология, по данным мониторинга здоровья наших воспитанников, оказывает благотворное влияние на развитие всего организма, а также способствует повышению иммунитета.

Еще одним из нетрадиционных методов коррекционно-развивающего обучения является гимнастика для мозга Брейн Джим, которую мы включаем в коррекционный процесс с целью повышения мозговой активности у дошкольников. Эта гимнастика включает простые и доставляющие удовольствие движения и упражнения. 5-7 минут занятий гимнастикой дают высокую умственную энергию. Все упражнения этой гимнастики можно объединить в четыре блока.

Блок № 1. Движения средней линии. Упражнения средней линии – это упражнения, которые помогут гармоничнее, эффективнее использовать оба полушария головного мозга одновременно. Движения, пересекающие среднюю линию тела, – это упражнения, которые помогают вести «перекрестную» работу.

Так, например, *упражнение «Перекрестные шаги и прыжки»* (под музыку или без): попробуем прыгать так, чтобы в такт движения правой ноги двигалась левая рука; левая нога и правая рука; прыгаем вперед, в стороны, назад; глазами двигаем во всех направлениях. При ходьбе попробуйте коснуться левой рукой правого колена, а теперь правой рукой левого колена и т.д.

*Упражнение «Ленивые восьмерки».* Возьмите в правую руку карандаш и начертите на бумаге восьмерку (знак бесконечности), теперь – левой. А теперь правой и левой одновременно. А теперь начертите восьмерки в воздухе поочередно каждой рукой и обеими одновременно.

Блок № 2. Упражнения на растяжение. Упражнения на растяжения помогают телу принять такое положение, при котором оно стремится вперед. Когда ребенок не может выразить то, что знает, упражнения на растяжение «оживляют» его и вновь включают в работу.

*Упражнение «Сова».* Схватите и плотно сожмите мышцы правого плеча левой рукой. Поверните голову и посмотрите назад через плечо. Вдохните глубоко и разверните плечи. Посмотрите через левое плечо и распрямите плечи. Опустите подбородок на грудь и глубоко вдохните, расслабляя мышцы. Повторите то же самое, схватив левое плечо правой рукой.

*Упражнение «Активизация руки».* Вытяните правую руку вверх, прислонив ее к уху. Легко выдохните воздух сквозь сомкнутые губы. Схватите вытянутую правую руку левой рукой и двигайте ее вперед, назад, к себе, от себя.

Блок № 3. Энергетические упражнения. Энергетические упражнения заставляют нейроны работать более эффективно.

*Упражнение «Кнопки мозга»*. Сядьте удобно. Положите правую руку на пупок, левую па нижнее основание ключицы по правую сторону от грудины. Массируйте левой рукой основание ключицы, держа другую руку на пупке. Повторите то же, переменив руки. Упражнение помогает подготовиться к говорению, чтению, скороговорению.

*Упражнение «Кнопки Земли».* Сядьте удобно. Прикоснитесь двумя пальцами правой руки к точкам под нижней губой, а левой – к верхнему краю лобовой кости. Вдохните «энергию» глубоко в центр тела. Держите руки на точках, делая глубокий вдох и выдох.

Блок № 4. Упражнения, трансформирующие отрицательные эмоции в положительные. В зависимости от того, какие точки активизировать, упражнения приносят успокаивающий или ободряющий эффект. Они полезны, когда ребенок находится в состоянии волнения, нервного возбуждения или в негативном настроении.

*Упражнение «Крюки».* Поза, углубляющая позитивное отношение, поднимает настроение. Сядьте удобно. Положите левую лодыжку поверх правой. Перекрестите руки на груди – левая поверх правой, схватите их в замок, переплетая пальцы между собой, и положите их на груди. Посидите в этой позе минуту, делая глубокие вдохи, закрыв глаза и прижав язык к твердому небу. Разъедините ноги, сомкните кончики пальцев между собой и дышите глубоко в течение минуты.

Все эти упражнения мы находим в литературе, например, в публикации А. Колесникова «Гимнастика мозга, или Легкие способы развития ребёнка» (Центрполиграф, 2009 г.) и других; в Интернете, например, на сайте для детского сада, для воспитателей детских садов и родителей [11], обогащаем своими находками, приводим эти упражнения в систему, но так, чтобы это было посильно детям, увлекало их, способствовало их развитию.

Проведение гимнастики по данной технологии требует от педагога (воспитателя, учителя-логопеда) создания специальной системы введения упражнений в том числе и на логопедических занятиях. Упражнения мы адаптируем под лексический материал изучаемой темы, а именно – каждое движение стараемся наполнить определённым смыслом. Использование этой гимнастики мозга вполне возможно в индивидуальной работе с дошкольниками, в динамических паузах, при подготовке к изучению нового материала. Конечно, при разработке, на разных этапах проведения упражнений, при анализе результатов необходимо взаимодействие всех специалистов МДОУ: воспитателя, учителя-логопеда, педагога-психолога, инструктора ЛФК, музыкального руководителя).

Зная ребёнка, его физические и психофизические возможности, мы строим занятия с ним таким образом, чтобы в их ходе присутствовали развитие и коррекция всех нарушенных функций через сохранные анализаторы и физические возможности ребёнка. Занятия мы стараемся строить с учетом «зоны актуального развития» ребёнка. Развиваем концентрацию внимания, используем корректурные таблицы, которые развивают

непроизвольное внимание, увеличивают объём непроизвольного внимания, учат ребёнка работать по заданному образцу, используем типовые приемы фантазирования, методы дивергентного речевого развития, эйдетики и построение цепочки противоречий (идет снег, хорошо или плохо).

Также к инновационным мы относим технологии, которые помогают в организации художественно-творческой деятельности (продуктивной). Занятия, разработанные и проведенные согласно таким технологиям, выполняют терапевтическую функцию, отвлекая детей от болезни и неудач, обид, снимают нервное напряжение, страхи, вызывают положительные эмоции. В творчестве ребенок развивается, строит самые разные коммуникации, демонстрирует свое стремление к общению [6, с. 7]. Так, например, типовые приемы фантазирования: инверсия, или «Сделать наоборот», изменить свойство, действие, принцип, закон на противоположный (Золушка злая, а сестры добрые и пр.). «Сколько значений у предмета?» – эти упражнения помогают углубить и одновременно проверить уровень развития способности к мысленному перемещению, позволяющему иначе смотреть на проблемы у детей. С помощью широко известных заданий, предложенных американским психологом Дж. Гилфордом, детям дается какой-либо хорошо знакомый предмет со свойствами, также хорошо известными. Это могут быть мяч, газета, стакан, сумка, картонная короба и многое другое. Задание – найти как можно больше вариантов нетрадиционного, но при этом реального использования этого предмета (используются методы дивергентного речевого развития).

В МДОУ № 167 используется авторская программа Н.Н. Ефименко «Театр физического воспитания и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста» [5].

Кроме того, нами разработан и апробирован сборник коррекционно-развивающих минуток «Времена года». Предлагаемый материал используется воспитателями, инструкторами по физкультуре, инструкторами лечебной физической культуры (ЛФК).

В нашем учреждении утверждено и результативно используется авторское методическое пособие воспитателя М.В. Донецкой для центров театральных игр «Мир театра для малышей-карандашей». Это система этюдов и упражнений, выполнение которых направленно на развитие творческих способностей и всестороннее развитие личности детей.

Таким образом, включение в педагогический процесс и в жизнь ребёнка разнообразных как традиционных, так и инновационных технологий способствует развитию личности ребёнка, подготовке его к начальному обучению в школе [3, с.71].

Все эти технологии мы применяем, развивая основные двигательные качества ребёнка, совершенствуя механизмы его памяти, формирования речи, навыков чтения, художественно-творческой деятельности, воспитания музыкальности, мотивации здорового поведения. Инновационные технологии развития ребёнка с учетом индивидуальных траекторий его физического и психофизиологического здоровья имеют в своем содержании лучшие приемы технологий традиционных и разработки практикующих педагогов (воспитателей, логопедов, музыкальных работников), а главное – тот опыт работы, который сложился в данном учреждении. Такая работа не имеет границ, а сообщество заинтересованных специалистов-профессионалов всегда найдет возможность общения и взаимообогащения опыта работы.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Алмазова И.Г. Роль и значение наследия С.П. Баранова в развитии современного образования / И.Г. Алмазова // Начальная школа. – 2014. – № 4. – С. 3-5.

2. Багрова Е.А. Психофизиологическое здоровье в структуре иерархической индивидуальности (Критерии и программа коррекции): дис. ... канд. психол. наук [Электронный ресурс] / Елена Александровна Багрова. – Уфа, 2002. – 197 с. – URL: http://www.dslib.net/psixo-fiziologia/psihofiziologicheskoe-zdorove-v-strukture-ierarhicheskoj-individualnosti.html.

3. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С.П. Баранов. – М.: Прометей, 2005. – 96с.

4. Европейская академия пациентов (EVPATI) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.eupati.eu/ru/glossary.

5. Ефименко Н.Н. Театр физического воспитания и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н.Н. Ефименко. – Таганрог, 2000. – 68 с.

6. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение [Электронный ресурс] / Ю.П. Лисицын. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 512 с. – URL: http://stomfaq.ru/yu-p-lisicin-obshestvennoe-zdorovee-i- zdravoohranenie-uchebnik/37410.pdf.

7. Овчинникова А.Ж. Гносеологические аспекты процесса обучения младших школьников в творчестве С.П. Баранова / А.Ж. Овчинникова // Начальная школа. – 2014. – № 4. – С. 6-8.
8. Социальная гигиена (медицина) и организация здравоохранения / Ю.П. Лисицын, Н.В. Полунина, Е.Н. Савельева и др. – М.: ВУНМЦ МЗ РФ. – 1998. – 302с.
9. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. – URL: http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_ru.pdf.

***Е.В. Купцова,***
заведующий МБДОУ №133
Липецк (Россия)
***М.М. Духанов,***
директор МБОУ СШ №42
Липецк (Россия)

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ

***Аннотация.*** В данной статье представлены особенности преемственности МБДОУ №133 г. Липецка и МБОУ СШ № 42 (начальной школы), осуществляемые в совместных экскурсиях и праздниках, конкурсах и выставках, занятиях с различными специалистами. Педагог-психолог школы вместе с педагогом-психологом МБДОУ участвует в исследовании уровня подготовки детей к школе. Поскольку важную роль в обеспечении преемственности между дошкольным и начальным общим образованием играет сотрудничество с родителями, предусматриваются совместные родительские собрания, проведение Дня открытых дверей, посещение уроков в МБОУ СШ №42 воспитателями МБДОУ и родителями, а также проводятся открытые занятия для родителей воспитанников и будущих первоклассников.

***Ключевые слова:*** преемственность, дошкольное и начальное образование.

***E. V. Kuptsova,***
head of MBDOU №133
Lipetsk (Russia)
***M. M. Pub,***
Director OF school № 42
Lipetsk (Russia)

## FEATURES OF CONTINUITY OF THE KINDERGARTEN AND SCHOOL

***Abstract.*** This article presents the features of the continuity of MBDOU №133 Lipetsk and MBOU school № 42 (primary school), carried out in joint excursions and holidays, competitions and exhibitions, classes with various specialists. The teacher-psychologist of school together with the teacher-psychologist MBDOU participates in research of level of preparation of children for school. Since cooperation with parents plays an important role in ensuring continuity between pre-school and primary General education, joint parent meetings, an open Day, visits to lessons IN the school №42 by teachers of the MBOU and parents are provided, as well as open classes for parents of pupils and future first-graders are held.

***Keywords:*** continuity, preschool and primary education.

Актуальностью данной темы является единство и взаимосотрудничество двух ступеней образования, которые направлены на развитие гармонично развитой личности ребёнка.

Вопросы преемственности, ее аспекты на различных ступенях образовательной системы рассмотрены в исследованиях Б.Г. Ананьева, М.П. Ашмутаут, А.Я. Блаус, С.Г. Вершловского, Ш.И. Ганелина, Б.С. Гершунского, Г.Г. Гранатова, А.В. Запорожца, А.Г. Мороза, В.Я. Лыковой, А.А. Люблинской, А.М. Пышкало, Ю.А. Самарина, В.Г. Сенько, М.Н. Скаткина, А.П. Сманцера, Г.С. Сухобской.

Предпосылками для теоретической разработки проблемы явились исследования Т.В. Антонова, В.А. Беликова, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Р.С. Буре, А.Г. Гостева, Г.Г Гранатова, Г.М. Ивановой, М.Н. Костиковой, Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой, М.И. Лисина, А.Я. Наина, Н.Н. Подъякова, Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной, Г.П. Теске, А.И. Шабалиной, в которых рассмотрены вопросы подготовки детей к обучению в школе.

Исследования О.А. Анищенко, А.Г. Гостева, И.И. Гончаровой, Р.А. Овчаровой, В.И. Мухиной, Е.В. Новиковой, А.М. Леушиной, А.А. Люблинской, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой посвящены проблеме формирования учебной деятельности и умений у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Дошкольное образование является первой ступенью развития личности ребёнка посредством участия в разнообразных видах детской деятельности с применением

инновационных технологий: ИКТ, ТРИЗ, деятельностного подхода, проектирования, здоровьесбережения, проблемного, разноуровневого и развивающего обучения, которые помогут ему перейти на следующий этап развития – обучение в начальной школе.

Программы детского сада и начальной школы предусматривают преемственность в обучении грамоте, математике, развитии речи, познании окружающего мира. В ДОУ №133 г. Липецка апробирована цифровая технология «Наураша», которая в игровой форме развивает интерес у детей старшего дошкольного возраста к элементарным представлениям о физических и химических явлениях (температура, свет, электричество, кислотность, магнитное поле, пульс, сила, звук).

В рамках преемственности нами были определены три основных направления: методическая работа, работа с родителями, работа с детьми.

**1. Методическая работа по созданию условий для осуществления преемственности:**

-проведение педсовета, бесед, методических встреч для педагогов школы и детского сада по темам:

- адаптация учащихся 1-х классов к обучению в школе;
- психологическая готовность ребёнка к школе;
- взаимодействие семьи и ДОУ в подготовке ребёнка к школе.

Согласно плану методической работы, были проведены следующие мероприятия:

-круглый стол «Преемственность ДОУ и школы» (знакомство с результатами диагностики готовности детей к обучению в школе);

-посещение уроков в 1-м классе воспитателями ДОУ:

- использование развивающих игр в обучении математике;

-использование технологии деятельностного метода на уроках;

-посещение учителем начальных классов занятий по обучению грамоте и математике в подготовительной к школе группе;

-взаимопосещение уроков (занятий) учителей начальных классов и учителя-логопеда детского сада [3; 4].

**2. Работа с родителями**

Задача воспитателей дошкольного учреждения – донести до родителей всю важность подготовки детей к школе. Эта работа ведётся на протяжении всего учебного выпускного года. Для родителей совместно были разработаны и проведены следующие мероприятия:

-знакомство родителей с результатами диагностики готовности выпускников к школе на начало года (круглый стол);

-консультация «Готовим руку к письму», пальчиковая гимнастика, игровые упражнения;

-консультация для родителей «Портрет выпускника ДОУ»;

-вечер вопросов и ответов для родителей старших и подготовительных групп с участием учителей школы, завуча и педагога-психолога;

-выступление на родительских собраниях «Задачи детского сада и семьи по подготовке детей к школе в современных условиях»;

-заседание семейного клуба «Мой образ первоклассника» – тест-рисование: «Каким я вижу своего ребёнка в школе».

**3. Работа с детьми**

Развитие способностей ребёнка является одним из важнейших аспектов, помогающих ему быть успешным в разных видах деятельности, в том числе и учебной. Обучение пространственному моделированию, использованию планов, схем, знаков, символов, предметов-заместителей позволяет развиваться логическому мышлению и устойчивому вниманию. Детский сад совместно со школой используют программу Л.Г. Петерсон по математике, В ДОУ – «Игралочка», а в начальных классах изучают программу «Школа 2100».

Формирование творческих способностей направлено на развитие воображения, как одного из направлений в интеллектуальном и личностном развитии ребёнка. С помощью конструирования разных видов художественной деятельности, детского экспериментирования ребёнок отражает окружающий мир. Для детей совместно были организованы следующие мероприятия:

-конкурс детских рисунков «Я – будущий ученик»*;*

- КВН между детьми подготовительной группы детского сада и первоклассниками «Мы готовы к школе!»

-изготовление оборудования для трудовой деятельности в детском саду, ремонт игрушек, пошив одежды для кукол учащимися школы;

-конкурс чтецов «Мы родом из детства»;

-фестиваль театрального искусства «Сказка – наш друг» (школьники показывают малышам, подготовительная группа – первоклассникам);

- праздничный концерт «9 Мая».

Доминирующим фактором успеха реализации преемственности является определение готовности ребёнка к обучению в школе.

В качестве оснований для осуществления преемственности дошкольного и начального школьного образования можно выделить:

**1. Мониторинг здоровья физического развития детей старшего дошкольного возраста.**

Он направлен на комплексное изучение воспитанников и проводится по четырем показателям: состояние здоровья, физическое развитие (ОДА), физическая подготовленность, двигательная активность. Методы обследования: анализ и изучение медицинской документации, педагогическое наблюдение, тестирование. Его проводят с детьми подготовительной группы вместе с инструктором по физическому развитию ДОУ и начальной школы. Такой комплексный подход помогает правильно распределить учебную нагрузку на будущего первоклассника, учитывая его индивидуальные физические особенности.

**2. Психолого-педагогическая оценка нравственно-волевых качеств и познавательных процессов как необходимое условие подготовки детей к школе.**

Волевые качества – это совокупность интеллектуального (знания, представления), эмоционального (чувства), волевого (навыки, привычки) и мотивационного (мотивы) компонентов.

Познавательные процессы – память, внимание, мышление, воображение. Проводимая психолого-педагогическая диагностика в ДОУ педагогом-психологом детского сада и педагогом-психологом школы в начале и в конце года помогают выявить детей, не готовых к обучению к школе, или проблемы, которые помешают ребёнку в дальнейшем обучении. Уровень готовности детей к школе проводится по ориентировочному тесту Керна-Йирасека и методике «Определение мотивов учения».

Данные ежегодно проводимого мониторинга показывают, что у 90% наших выпускников высокий уровень адаптации к школе, у 10% средний уровень адаптации, а дезадаптированных детей нет.

Высокий уровень мотивационной готовности к поступлению в школу наблюдается у 80% детей, средний уровень у 20% детей.

**3. Способность к самостоятельности и активности в различной учебной деятельности.**

Самостоятельность школьника – это умение без помощи взрослого организовать свою учебную деятельность в определённой ситуации. Таким образом, на первый план выделяются познавательная активность, интерес, творческая направленность, инициатива, умение решать поставленные задачи, планировать свою работу. Помощь взрослого заключается лишь в стимулировании интереса ребёнка и проявлении его желания.

Уже в старшем дошкольном возрасте сформированы умения самостоятельного выбора деятельности, выбора роли в режиссёрских играх, в театральных постановках, в изучении проблемы и разных путей поиска решения.

**4. Сформированность коммуникативного общения со взрослыми и сверстниками.**

Одно из необходимых условий успешности учебной деятельности будущего первоклассника и социально-личностного развития ребёнка – это умение общаться с взрослыми и сверстниками. Развитие коммуникативных качеств осуществляется в совместной деятельности детей и взрослых при партнерских отношениях педагога с детьми. Обучение детей средствам общения позволяют им вступать в контакты, разрешать конфликты, взаимодействовать друг с другом.

В совместный план работы ДОУ и МБОУ СШ №42 с детьми старшего дошкольного возраста были включены следующие мероприятия:

- экскурсия на школьную линейку, посвященную Дню знаний (1 сентября);
- экскурсии и целевые прогулки в школу: знакомство с территорией школы, зданием, стадионом;
- экскурсии в школьную библиотеку: знакомство с устройством и правилами посещения;
-знакомство с профессией библиотекаря;
- организация праздника спорта и здоровья (флешмоб);
-организация праздника по ПДД;
- организация праздника к Дню защиты детей.

Это вызывает у воспитанников детского сада желание пойти в школу, интерес, убирает страх и вселяет уверенность в своих силах.

Таким образом, преемственность в работе школы и детского сада предусматривает использование комплексных программ, обмен опытом, поиск оптимальных путей совершенствования педагогической работы, формирования у детей интереса к знаниям, учебной деятельности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Белошистая А.В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями / А.В. Белошистая // Начальная школа: плюс-минус. – М.: Академия 2002. – № 2. – С. 45
2. Воронцова А.Б. Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе: пособ. для учителя 1 кл. / А.Б. Воронцова; под ред. А. Б. Воронцова. – М.: ВИТА – ПРЕСС, 2011 – С. 81.
3. Овчинникова А.Ж. Обоснование идей обучения С.П. Баранова с позиций гносеологического подхода / А.Ж. Овчинникова // Материалы II научно-практической конференции с международным участием «Гносеологические основы образования», посвященной профессору С.П. Баранову / ФГБОУ ВПО «ЕГУ им. И.А. Бунина», 17-18 апреля 2015г. – Елец, 2015. – 41с.
4. Хрипункова О.В. Предшкольное психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста // материалы II научно-практической конференции с международным участием «Гносеологические основы образования», посвященной профессору С.П. Баранову / ФГБОУ ВПО «ЕГУ им. И.А. Бунина», 17-18 апреля 2015г. – Елец, 2015. – 167с.
5. Федосова Н.А. Подготовка к обучению в школе – основа преемственности между дошкольным и начальным общим образованием / Н.А. Федосова // Начальная школа: плюс-минус. – М.: Академия 2010. № 10. – С. 65
6. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 год. [Электронный ресурс]. – URL: https://yandex.ru/search/?text Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации"

***Н.В. Маркова,***
МБДОУ «ЦРР-детский сад №191» Воронеж (Россия)

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В современном мире социализация человека, приобщение к общечеловеческим ценностям является острой проблемой для изучения. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования гендерной идентичности у дошкольников. В данной статье рассматриваются особенности полоролевой идентификации у детей дошкольного возраста. Исследуются характерные особенности данной идентификации. Многие учёные говорят о том, что внутренне дети мотивированы к принятию своего пола. Изучение гендерной идентичности у дошкольников обуславливается особым положением детей данного возраста в социуме. На предшкольной ступени ребёнок повышает свой социальный статус и берёт на себя новые обязательства.

**Ключевые слова:** социокультурный, полоролевой, гендерная, самовосприятие, гендер, идентификация.

***N.V. Markova,***
MBDOU "CRR-DETSKIJJ sad n 191" Voronezh (Russia)

# THE FEATURES OF DEVELOPMENT OF GENDER-ROLE IDENTIFICATION IN PRESCHOOL CHILDREN

***Abstract.***Nowadays, human socialization and admission to universal values is an urgent problem for studying. The article is devoted to the actual problem which is connected with the preschool children's gender formation identity. This article deals with the features of children's gender identity of preschool age. Moreover, here we discuss outstanding characteristics of this identification. Many scientists affirm that internally children are motivated to accept their gender. The studying of preschool children's gender identity is conditioned by their special position in society. Children increase their social status and take on new responsibilities at the preschool level.

***Keywords***: socio-cultural, gender, self-perception, gender identification.

Современное общество стремительно развивается. Прогресс наблюдается во всех сферах деятельности. Сегодняшний мир диктует свои условия и свои правила. Всё претерпевает изменения. Не стоит забывать, что и процесс воспитания детей меняется и совершенствуется. Когда мы горим о воспитании, то прежде всего мы употребляем понятие «интеграционный и целенаправленный процесс». Под воспитанием понимается целенаправленный процесс формирования личности в целях подготовки ее к участию в общественной и культурной жизни. И, конечно же, неотъемлемой частью данного процесса является полоролевое воспитание.

Новые тенденции, изменения, которые происходят в обществе, требуют поиска новых методов в воспитании дошкольников, учитывающих их индивидуальные, половозрастные особенности. Причиной тому стали новые социальные условия, динамика общественной жизни и перелом традиционной системы половых ролей. Под полоролевым воспитанием следует понимать комплекс определённых действий, направленных на усвоение подростками социальных ролей мужчины и женщины. Усвоение данных ролей напрямую зависит от того, насколько эффективно проводятся такие мероприятия. Рассматривая полоролевое воспитание, прежде всего, хочется отметить, что задатки данного воспитания начинают своё развитие с семьи. Семья – это главный источник социализации человека, привития ему определённых норм и мер поведения в обществе. Но не следует забывать и об институте детского сада и школы, в которых также происходит становление и социализация ребёнка как личности со своими индивидуальными особенностями. Как же проявляется полоролевое воспитание? Несомненно, что семья помогает овладеть и понять особенности гендерного развития. В раннем детстве это выглядит следующим образом: «...не плачь, ты же мужчина, а мужчины не плачут...» или «…платья носят только девочки…», а девочкам говорят наставления: «не лазай по деревьям, не дерись – ты же девочка». Именно такой подход помогает ребёнку осознать, к какой гендерной структуре он относится [2].

Современное общество характеризуется изменением ценностно-нравственных ориентаций в сфере отношений между полами; происходит разграничение границ между женскими и мужскими социальными ролями, отмечается влияние негативного информационного фона, провоцирующего агрессию у девочек и повышенную тревожность у мальчиков. Таким образом, возникает необходимость знаний о гендерной идентичности у дошкольников, выявления особенностей ее формирования педагогами. Следовательно, невнимание к проблеме полоролевой идентификации и социализации оборачивается многими проблемами для современного общества [1]. Принимая во внимания полоролевое воспитание, мальчики оказываются недостаточно эмоционально устойчивыми, решительными, сильными, а у девочек обнаруживается нехватка нежности, скромности, мягкости, терпимости. Почему так происходит? Под полоролевой идентификацией понимается процесс и результат приобретения ребёнком психологических черт и особенностей поведения человека одного и того же с ним или другого пола [3]. Гендерная идентичность выделяется как одна из подструктур идентификации личности.

Гендерная идентификация может быть представлена как одна из особенностей самовосприятия, так и со стороны самоопределения человека и его половой принадлежности. Следует отметить, что гендер определяется не как пол, а как набор характеристик, дополняющих половое самоопределение. Половая принадлежность определяется физиологическими признаками, набором хромосом, в то время как гендерная идентификация обуславливается характеристиками, не связанными с биологическими признаками [4]. Гендерная идентичность формируется путём усвоения социальных и культурных образов, норм и правил поведения. Самое важное, что она включает в себя не только ролевой аспект, но и образ человека в целом.

В настоящий момент необходимо использовать гендерный подход в дошкольном образовании. Ведь именно дошкольное образование играет ключевую роль в постановке и преодолении каких-либо стереотипов и формировании социально приемлемых моделей поведения. В этой связи мы не должны забывать о личных потребностях и ценностях ребёнка. Согласно этому утверждению и модели поведения должны носить индивидуальный характер, обусловленный потребностями каждого индивидуума. Более того, на гендерную идентичность также влияет стиль семейного воспитания. Семья в неразрывной связи с дошкольным образованием образовывает прочную систему идентичности. В данную связь закладываются социокультурные традиции восприятия гендерных моделей поведения, традиции [5].

Важнейшим фактором развития дошкольника является первичная половая идентичность. Она закладывает начальный базис самосознания. Рассмотрим пример. К полутора годам у ребёнка формируется первичная половая идентичность, и он узнаёт о ней при взаимодействии с взрослыми, когда взрослые называют его мальчиком или девочкой, дочкой или сыном.

Следующим этапом в развитии и осознании половой идентичности выступает период от полутора до шести лет, когда ребёнок визуально знакомится с различиями полов. Данному развитию содействуют разъяснения взрослых, наблюдения за поведением других людей. На данном этапе выделяем следующие механизмы по формированию полоролевого представления у ребёнка: подражание, идентификация, моделирование, рефлексия и социальный контроль. Дошкольный возраст является более уязвимым сензитивным периодом, когда необходимо верно и правильно преподнести информацию о полоролевом воспитании. Безусловно, гендерная идентификация ребёнка опирается на полученные извне сигналы одобрения или порицания, которые закрепляется на подсознательном уровне. Отмечается, что уже в детском саду малыши реализуют в общении с сверстниками приобретённые в семье установки. Начиная с дошкольного возраста, дети даже игрушки иногда выбирают не по собственным предпочтениям, а по принципу правильности для своей половой принадлежности.

Гендерная идентификация принимается как одна из стержневых составляющих целостного развития личности детей дошкольного возраста, основанная на динамической

совокупности представлений о мужчинах и женщинах, социальных ролях, стереотипах и отношении к собственному и противоположному полу.

По своей структуре полоролевая идентификация включает в себя мотивационно-эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Почему мы говорим о мотивационно-эмоциональном аспекте? Данный аспект затрагивает сферу эмоций и поведения в социуме. Рассматривая мотивационно-эмоциональный компонент, затрагиваем отношение к себе и к сверстникам. Следует понимать, что дошкольники очень ранимые и хрупкие индивидуумы, любая неудача может повергнуть их в отрицательное отношение ко всему окружающему миру. В связи с этим немаловажным является положительное отношение к себе и к сверстникам противоположного пола. Необходимо каждого дошкольника вызывать на разговор, общение с другими людьми для развития устойчивых интересов и потребностей в последующем общении с незнакомыми людьми. Внешняя выраженность эмоциональных проявлений выражается в проявлении интереса к эмоциональному состоянию других, способности к взаимопомощи. Когнитивный компонент включает в себя представление о гендерных стереотипах своего пола, о своей гендерной роли, норме поведения, содержащей определенные качества. Особое внимание уделяется роли семьи, матери и отца, в особенности их влияние и отношение к окружающему миру. В поведенческий аспект включены индивидуальные качества личности, поведения в разных видах деятельности (трудовая, бытовая и игровая). Поведенческий компонент является своего рода закреплением на практике первых двух компонентов [6]. Дошкольник в поведении реализует те действия и умения, которым он научился или приобрёл в ходе коммуникации с другими людьми. Данному компоненту присуще адекватная самооценка, доброжелательность и стабильность поведения в отношении сверстников и взрослых. Дальнейшее осознание ребёнком себя как личности и развитие его персональной идентичности совершается на личностно-познавательном и эмоциональном уровне.

В процессе полоролевого воспитания можно выделить следующие этапы развития человека:

- начальное формирование полового самосознания (от рождения до 6 лет);
- усвоение половой роли (от 5-6 до 13 лет);
- формирование психосексуальных ориентаций (от 13 до 18 лет).

Итак, осознание неизменности пола происходит лишь на пятом году жизни ребёнка. В данном возрасте ребёнок начинает лучше принимать свою половую идентификацию. В 6-7 лет ребёнок окончательно осознает необратимость половой принадлежности, что сопровождается заметным усилением половой дифференциации поведения и установок. Данная установка хорошо прослеживается в игровой деятельности. Мальчики и девочки самостоятельно выбирают разные игры и партнеров в них. Отличительной особенностью являются различные интересы, стиль поведения со сверстниками. Следовательно, такая половая сегрегация (однополые компании) способствует новому вычленению и осознанию половых различий. [7]

Следует отметить, что мальчикам, проводящим больше времени с матерью, труднее понять мужскую идентичность. При решении этой задачи мальчики сталкиваются с рядом трудностей. Во-первых, большинство окружающих его людей (воспитатели, учителя, врачи) женщины, поэтому о мужской половой роли он знает меньше. Во-вторых, мальчик испытывает сильное давление со стороны социума при формировании у него полоспецифического поведения. В-третьих, возможность проявить мужские качества (настойчивость, самостоятельность, двигательную активность) у мальчиков ограничена, поскольку взрослые относятся к подобным реакциям как к источнику беспокойства. Данные трудности приводят к проявлению половой идентификации на негативной основе. Мальчики часто слышут от взрослых такие выражения: «Как тебе не стыдно плакать», «Нельзя драться», «Не будь девчонкой», «Это не мужское дело», но при этом мужские ролевые модели поведения рассматриваются как беспокойство или не предлагаются. В результате ребенок оказывается в ситуации, когда он не знает что от него требуется и как поступать в тех или иных ситуациях. Следовательно, роль воспитателя в детском саду сводится не только к

воспитанию, но ещё и к тому чтобы ликвидировать данные трудности у мальчиков и создать благоприятные условия для развития правильной и устойчивой половой идентификации.

Девочки не сталкиваются с такими трудностями. С раннего детства девочки наблюдают ролевую модель поведения соответствующую своему полу. В дальнейшем поведении ей не приходится отказываться от первичной идентификации. Хотелось бы отметить, что данная идентификация лишь развивается и формируется адекватный образ соответствующему полу.

В заключение хочется добавить, что театральная и игровая деятельность является ключевым моментом для правильного понимания и развития гендерной идентификации у детей дошкольного возраста. В содержание игровой деятельности дошкольника, в которой происходит формирование гендерных установок, могут быть включены разнообразные виды продуктивной детской деятельности.

Таким образом, отмечаем, что первые три года жизни ребёнка являются важными и формируют начальные знания о половой принадлежности. На данном этапе формируются устойчивые понятия и формы поведения, соответствующие определённому гендерному воспитанию. Определенную роль в этом процессе играют биологические факторы, но благодаря общению с взрослыми и сверстниками выстраивается полное понимание полоролевой идентификации.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бендас Т.В. Гендерная психология / Т.В. Бендас. – СПБ :Питер, 2005.
2. Бойко О.В. Гендерные аспекты психического здоровья / О.В. Бойко // Вопросы психологии. 2005 – № 1. – С. 110.
3. Венгер Л.А. Психология / Л.А. Венгер. – Москва: Просвещение, 1988.
4. Кон И.С. Психология половых различий / И.С.Кон // Психология индивидуальных различий. Тексты – М., 1982.
5. Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. / В.А. Геодакян. — М., Наука, 1989.
6. Захаров П.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей / П.И. Захаров // Вопросы психологии. – 1982. – № 1 – С.1-12.
7. Лисина М.И.. Психология самосознания у дошкольников / М.И. Лисина, А.И. Силвестру. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 210 с.
8. Панфилова М.А. Психологические основы воспитания девочек и мальчиков в детском саду и в семье / М.А. Панфилова. – М.: Психология, 2009. – 356 с.
9. Шапарь В.Б. Рабочий словарь психолога-консультанта / В.Б. Шапарь. – М.: Феникс, 2005.

***И.Г. Панченко,***
ГБ ДОУ № 34 «Жемчужина»,
город Алчевск (Луганская область)

## ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.*** В статье рассматриваются основы индивидуализации образования детей дошкольного возраста и определяющие ее факторы.

Особое внимание уделено анализу базовых терминов: ребенок дошкольного возраста, индивидуальный образовательный маршрут, дифференцированная образовательная программа, особая программа деятельности, персональная траектория освоения содержания образования, модель образовательного пространства и пр.

Автором статьи особо представлен анализ содержания понятия «индивидуальная образовательная траектория» в развитии личности ребёнка дошкольного возраста.

Описаны и проанализированы *факторы,* влияющие на выбор той или иной индивидуальной образовательной траектории в развитии личности ребёнка дошкольного возраста; *составляющие* индивидуальной образовательной траектории; *принципы* разработки индивидуальной образовательной траектории; структура индивидуального образовательного маршрута.

Материал статьи опирается на опыт работы автора в ГБ ДОУ № 34 «Жемчужина» города Алчевска Луганской области.

Публикация адресована педагогам и руководителям дошкольных учреждений, специалистам, занимающимся экспертизой качества в сфере дошкольного образования, преподавателям системы среднего профессионального, высшего образования и повышения квалификации.

***Ключевые слова:*** индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут, развитие ребёнка, дошкольный возраст, учитель-логопед.

***I.G. Panchenko,***
GB DOW number 34 «Pearl»,
Alchevsk city (Lugansk region)

# INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF A CHILD OF PRESCHOOL AGE

***Abstract.*** The article discusses the basics of the individualization of the education of children of preschool age and its determining factors.

Particular attention is paid to the analysis of basic terms: a child of preschool age, an individual educational route, a differentiated educational program, a special activity program, a personal trajectory of learning educational content, a model of educational space, etc.

The author of the article especially analyzes the content of the concept of an individual educational trajectory in the development of the personality of a child of preschool age.

The factors influencing the choice of one or another individual educational trajectory in the development of the personality of a child of preschool age are described and analyzed; components of an individual educational trajectory; principles of development of an individual educational trajectory; structure of an individual educational route.

The material of the article is based on the author's experience in Pre-school Pre-school educational institution No. 34 «Pearl», the city of Alchevsk, Lugansk region.

The publication is addressed to teachers and heads of pre-school institutions, specialists engaged in quality examination in the field of pre-school education, teachers in the system of secondary vocational, higher education and advanced training.

***Keywords:*** individual educational trajectory, individual educational route, child development, preschool age, teacher-speech therapist.

Дошкольное детство – уникальный период в жизни человека, в процессе которого интенсивно осуществляется развитие личности. Этот отрезок времени включает в себя развитие ребёнка от самого его рождения до поступления в школу и характеризуется интенсивным созреванием организма и формированием психики. Вопрос остается дискуссионным по поводу точных хронологических границ дошкольного возраста.

Но, как полагают исследователи, именно в работе с ребенком дошкольного возраста нужно начинать построение индивидуальной образовательной траектории [3, с.75].

«Индивидуальная образовательная траектория» (далее ИОТ) как термин и понятие исследовались в психолого-педагогической науке учеными в различных аспектах.

Индивидуальная образовательная траектория традиционно рассматривается как персональный путь реализации личностного потенциала ребёнка.

Индивидуальный образовательный маршрут ряд авторов (Р.Е. Сысоева, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская и др.) рассматривают как «… путь, следование учащегося в изучении материала, составленный в соответствии с его индивидуальными особенностями и запросами, представляющий собой целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую ученику позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении учителем педагогической поддержки, самоопределения и самореализации» [3, с. 115]. Термин такого содержания предполагает работу в образовательной организации начального общего, основного общего, среднего общего или дополнительного образования.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) рассматривают Л.Г. Ольшева, О.И. Юдина как «… персональный путь реализации личностного потенциала воспитанника в образовании интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного развития, строится как взаимосвязанный, гармоничный и целостный процесс, активными участниками которого являются все специалисты дошкольного образовательного учреждения» [5].

ИОТ как целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу характеризуют С.В. Воробьева, В.Г. Рындак, А.П. Тряпицына и др., выделяя возрастной критерий как основной при построении программы. ИОТ как особую программу

деятельности рассматривает С.В. Маркова. Персональную траекторию освоения содержания образования описывают Е.А. Александрова и М.Г. Остренко. Индивидуальную образовательную траекторию называют моделью образовательного пространства И.А. Галацкова и М.И. Лукьянова.

Итак, траектория, как линия в пространстве; маршрут, как путь следования обеспечивают движение в развитии личности ребёнка [1, с. 4]. Образовательные траектории, маршруты, программы, модели различны, а значит специалист, работающий в образовательной организации, обязан знать и уметь разрабатывать такого рода документы; предлагать существующие возможности образовательной практики родителям и детям.

В контексте нашего исследования мы анализировали опыт, сложившийся в ГБ ДОУ ЛНР «Детский сад-ясли комбинированного вида № 34 «Жемчужина», города Алчевска. Здание дошкольного учреждения введено в эксплуатацию в январе 1982 года и функционирует по настоящее время. Проектная наполняемость рассчитана на 180 детей.

Помещение учреждения состоит из одного двухэтажного здания. В настоящее время в учреждении функционируют шесть возрастных групп и три специализированные группы для детей с нарушением опорно-двигательного апарата (НОДА), которые оборудованны всем необходимым для занятия лечебной физкультурой. Руководит дошкольным образовательным учреждением заведующая Луговская Анастасия Евгеньевна.

Дошкольное учреждение реализует «Основную образовательную программу дошкольного образования ГБДОУ ЛНР №34 «Жемчужина», основанную на «Типовой образовательной программе дошкольного образования» (утвержденной Министерством образования и науки ЛНР). Вариативная часть программы направлена на поддержку областей основной части программы, учитывает образовательные потребности и интересы воспитанников, членов их семей и педагогов и представлена следующими парциальными программами: «Лечебная физкультура для дошкольников», автор Козырева О.В. (2006 г.); «Программа социально-педагогической направленности «Основы безопасности детей дошкольного возраста», авторы Стеркина Р.Б., Князева О.Л., Авдеева Н.Н. (2012 г.).

Как известно, выбор той или иной индивидуальной образовательной траектории в развитии личности ребёнка дошкольного возраста – процесс сложный и неоднозначный, определяющийся целым рядом важных факторов. К ним ученые-исследователи и специалисты-практики относят следующие.

1. Особенности, интересы, потребности ребёнка и его родителей в достижении необходимого образовательного результата (в том числе на уровне дошкольного образования).

2. Профессионализм педагогического коллектива (комплекс профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций специалистов дошкольного образовательного учреждения).

3. Возможности образовательной организации удовлетворить образовательные потребности воспитанников (возможности материально-технической базы и пр.).

Согласно проведенному мониторингу отметим, что в соответствии с требованиями Основной образовательной программы ГБДОУ ЛНР №34 «Жемчужина» дошкольное учреждение работает по приоритетным направлениям: коррекционная и физкультурно-оздоровительная работа с детьми, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста; коррекционная работа с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата в условиях дошкольного учреждения.

Группы для детей с нарушениями ОДА посещают воспитанники в возрасте от 3-х до 6-и (семи) лет, с сохранным интеллектом или с небольшой задержкой психического развития с диагнозами: скалиоз, нарушение осанки, дисплазия, врожденная косолапость, деформация грудной клетки, детский церебральный паралич.

Коррекционная работа предусматривает учет образовательных потребностей воспитанников с нарушением опорно-двигательного апарата и их родителей, что предполагает сопровождение специалистов коррекционного процесса. Содержание логопедической работы включает в себя: коррекционно-развивающие подгрупповые занятия, индивидуальные занятия

с детьми по постановке и автоматизации звуков, на развитие фонематического слуха, на формирование лексико-грамматического строя и связной речи .

С родителями воспитанников проводятся различные формы работы: консультации специалистов, семинары, мастер-классы.

В дошкольном учреждении функционирует блок реабилитации здоровья, который включает: спортивный зал, медицинский кабинет, кабинет психолога, кабинет учителя-логопеда, физиотерапевтический кабинет.

Физиотерапевтический кабинет имеет следующую аппаратуру: ультразвук, «Поток», «Солюкс», «Дарснваль», «Амплипульс», «Тубус-кварц», «Электрофорез», кварцевые лампы. Медицинская сестра дошкольникам делает массаж, проводит физиотерапевтические процедуры, разрабатывает контрактуру суставов по назначению врача.

Два раза в год в ДОУ проводится осмотр детей врачом-ортопедом ЛОФД Л.Г. Панченко, которая имеет полномочия назначать детям лечебные процедуры, физиотерапевтические процедуры, занятия по ЛФК, массажи. Активную и пассивную коррекцию осуществляют воспитатели групп НОДА, которые каждые 5 лет проходят курсы повышения квалификации по проведению лечебно-физкультурных комплексов в Луганском областном физкультурном диспансере, имеют свидетельство о получении знаний по проведению занятий лечебно-физической гимнастики с детьми с патологией опорно-двигательного аппарата, профилактики плоскостопия у детей.

В качестве еще одного механизма реализации коррекционной работы следует обозначить социальное партнерство, реализацию проекта «Ребенок с особами образовательным ипотребностями», которая предполагает участие воспитанников в мероприятиях ГБ ДОУ ЛНР № 34 (совместные с детьми общеразвивающих групп праздники и развлечения, прогулки, утренники). В ДОУ созданы условия для привлечения детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) к обучению в кружках. Дети физически и умственно здоровые учатся бать милосердными по отношению к детям с особыми потрібностями, и важно, что такие дети не чувствуют себя изолированными от общества.

Особое внимание педагогический колектив уделяет разработке индивидуальных образовательных тректорий. ИОТ в развитии личности ребёнка дошкольного возраста чрезвычайно важны, в том числе и в контексте их подготовки к начальному обучению в школе [2, с. 84].

По мнению М.А. Шеманаевой, ИОТ может включать ряд составляющих: обобщенную характеристику воспитанника (результаты комплексной диагностики); перечень знаний, умений, навыков (минимум и максимум) в рамках программы, по которой работает ДОУ; перечень знаний и умений для углубленного изучения в данной области; перечень творческих заданий; результаты психолого-педагогического мониторинга; план необходимых коррекционно-развивающих мероприятий [6].

Использование индивидуальных образовательных траекторий / маршрутов способствует развитию природного потенциала каждого ребёнка, что является педагогической поддержкой и в коррекции речи конкретного ребёнка, что важно для учителя-логопеда.

При разработке ИОТ мы в своей работе придерживаемся следующих принципов.

*Принцип соблюдения интересов ребёнка*

Специалист, в том числе и учитель-логопед, должен быть рядом с ребенком, т.е. «на его стороне» (Л.М. Шипицина). В любой проблемной ситуации развития ребёнка причиной выступает как сам ребенок, так и окружающий его социум. Объективный анализ проблемы требуется в сложных ситуациях. К сожалению, часто бывает так, что на стороне ребёнка он остается сам. Призвание специалиста – решить проблемную ситуацию с максимальной пользой для каждого ребёнка, находясь полностью с ним «на одной его стороне».

*Принцип тесного взаимодействия и согласованности* работы «команды» специалистов в ходе изучения ребёнка (явления, ситуации)

*Принцип непрерывности*, когда ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист прекратит сопровождение в поддержке ребёнка только тогда, когда проблема будет решена.

*Принцип отказа от усредненного нормирования*

Реализация данного принципа предполагает избегание прямого оценочного подхода при диагностическом обследовании уровня развития ребёнка, ведущего в своем предельном выражении к стремлению «навешивать ярлыки», понимание того, что есть норма. «Нормы – это не среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то, что лучше, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребёнка при соответствующих условиях. Одна из важнейших задач специалистов, реализующих идеологию психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития ребёнка, состоит в том, чтобы эти условия определить, а при необходимости и создать» (В.И. Слободчиков).

*Принцип опоры на детскую субкультуру*

Каждый ребенок, пополняя свой «багаж» знаниями, традициями, нормами и способами, выработанными детским сообществом, приобретает полноценный детский опыт.

*Принцип педагогической поддержки* предусматривает деятельность специалистов в оказании предупреждающей и срочной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным обучением, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением – экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором (О.С. Газман) [7].

Данные принципы помогают нам, специалистам ДОУ, разрабатывать индивидуальные образовательные траектории наших воспитанников.

Структура индивидуального образовательного маршрута для наших воспитанников включает: целевой компонент (формулировку целеполагания в процессе составления ИОТ); содержательный (обоснование структуры и отбор содержания занятий, установление связей); технологический (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, моделей и пр.); диагностический (определение системы диагностического сопровождения); организационно-педагогический (условия и пути достижения педагогических целей); результативный (формулируются ожидаемые результаты).

Мы обращаем внимание:

- на своевременное выявление детей с ОВЗ и определение их особых образовательных потребностей, обусловленных недостатками в физическом и (или) психическом развитии; создание условий, способствующих освоению детьми с ОВЗ программы и их интеграции в ДОУ;

- разработку и реализацию индивидуальных планов коррекционной работы с детьми с ОВЗ, организацию индивидуальных и подгрупповых занятий для детей с нарушением в физическом и (или) психологическом развитии;

- реализацию системы мероприятий по социальной адаптации детей с ОВЗ и формированию здорового образа жизни; оказание консультативной и методической помощи родителям детей с ОВЗ.

Гносеологические аспекты процесса дошкольного образования мы анализируем в опоре на гносеологические аспекты образования младших школьников, соблюдая принцип преемственности в образовании [4, с. 7].

Банк методических рекомендаций нашего учреждения включает:

– Типовую образовательную программу дошкольного образования (утвержденную Министерством образования и науки ЛНР, рассмотрена Научно-методическим советом Государственного учреждения ЛНР «Научно-методический центр развития образования ЛНР»);

– Примерную адаптированную основную образовательную программу для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет (Н.В. Нищева, 2015 г.);

– Учебно-методическое пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей под редакцией Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной, 2002 г.;

– Примерную основную общеобразовательную программу дошкольного образования «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, 2014 г.);

– Лечебную физкультуру для дошкольников (О.В. Козырева, 2006 г.);

– Программу социально-педагогической направленности «Основы безопасности детей дошкольного возраста» (Р.Б. Стеркина, О.Л. Князева, Н.Н. Авдеева, 2012 г.);

– Методические пособия по направлениям «Физическое развитие», «Социально-нравственное развитие», «Познавательно-речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие»;

– Разработки занятий воспитателей, учителя-логопеда.

Также в помощь педагогам сформирован пакет методических разработок «Методическое обеспечение для реализации индивидуальных образовательных траекторий».

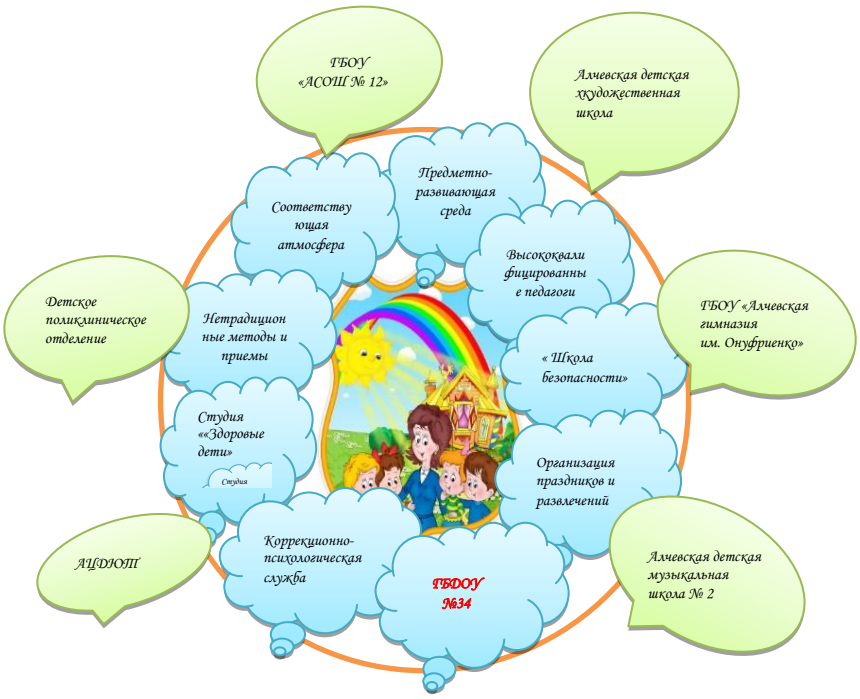



*Рисунок 1. Образовательный комплекс ГБ ДОУ № 34 «Жемчужина», города Алчевска (Луганская область)*

Таким образом, ИОТ позволяют не только реализовать индивидуальный подход к развитию личности каждого ребёнка, но и фиксировать, отслеживать и корректировать работу по устранению нарушений речи, способствовать коррекции речи, стремление к самостоятельности, старательность, коммуникативные нарушения, тревожность, неуверенность в своих возможностях, способностях, о чем свидетельствует личностный рост каждого ребёнка, индивидуальное продвижение в сфере обучения и воспитания, увеличение числа воспитанников, принимающих участие в исследовательской и творческой деятельности в рамках ИОТ.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Алмазова И.Г. Роль и значение наследия С.П. Баранова в развитии современного образования / И.Г. Алмазова // Начальная школа. – 2014. – № 4. – С. 3-5.
2. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С.П. Баранов. – М.: Прометей, 2005. – 96 с.
3. Индивидуализация образования: правильный старт: учебно-методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Л.В. Свирская. – М.: Обруч, 2011. – 240 с.
4. Овчинникова А.Ж. Гносеологические аспекты процесса обучения младших школьников в творчестве С.П. Баранова / А.Ж. Овчинникова // Начальная школа. – 2014. – № 4. – С. 6-8.
5. Ольшева Л.Г. Индивидуальный образовательный маршрут / Л.Г. Ольшева, О.И. Юдина [Электронный ресурс] // VII Международная студенческая научная конференция Студенческий научный форум – 2015. – URL: https://files.scienceforum.ru/pdf/2015/9305.pdf.

6. Шеманаева М.А. Подходы и принципы построения индивидуальной образовательной траектории в программах дополнительного профессионального иноязычного образования / М.А. Шеманаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 10. – URL: http://e-koncept. ru/2016/76127. htm.
7. [Электронный ресурс]. – URL: http://letopisi.org/index.php.

***Т.В. Тарасенко,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия
***О.В. Волокитина,***
магистрант 3 курса,
профиль «Теория, технологии и менеджмент дошкольного образования»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», Липецк (Россия)

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО И СЕМЬИ

***Аннотация:*** В данной статье представлены количественные и качественные результаты анкетирования родителей детей старшего дошкольного возраста по вопросу содержания детского досуга.
***Ключевые слова:*** досуг, дети старшего дошкольного возраста, взаимодействие ДОО и семьи.

***T.V. Tarasenko,***
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical
University named after P.P. Semenova-Tyan-Shansky, Lipetsk (Russia)
***O.V. Volokitina,***
3rd year master student profile "Theory, technology and management of preschool education»
Of the "lgpu named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky» , Lipetsk (Russia)

# FEATURES OF THE ORGANIZATION OF LEISURE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF THE OED AND FAMILY

***Abstract:*** this article presents quantitative and qualitative results of a survey of parents of preschool children on the content of children's leisure.
***Key words:*** leisure, children of senior preschool age, interaction of Doo and family.

Для выявления мнения родителей о содержании детского досуга, его формах в условиях ДОО и семьи детей старшего дошкольного возраста было проведено анкетирование родителей воспитанников. В анкетировании приняли участие 52 родителя детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) одной из дошкольных образовательных организаций г. Липецка. 73 % родителей – представители полных семей, 13% – мать-одиночка, 14 % – многодетные семьи. Анализ возрастного уровня показал, что наименьшая группа состоит из родителей от 20 до 30 лет. В ходе обработки первичных данных получены следующие результаты: 10% – от 20 до 30 лет, 67% – от 31 до 40 лет, 23% – от 41 до 45 лет. Более половины опрошенных родителей имеют в семье двоих детей. 50% родителей работают в собственных ИП, 13% - у ИП, не работают – 15%, 85% родителей, принимающих участие в анкетировании, проживают в городе, 15% – в сельской местности.

Знания о возрастных категориях родителей воспитанников, о социальном статусе семей, их занятости на работе и особенностях семейного воспитания являются одним из условий плодотворного взаимодействия родителей и педагога в вопросах развития ребёнка, в том числе организации досуга детей старшего дошкольного возраста. Знание потенциала семьи и ее особенностей помогает педагогу осуществлять индивидуальный подход к ребенку и налаживать партнерские отношения с родителями воспитанников.

Рассмотрим итоги анкетирования родителей. По мнению большинства родителей, «детский досуг» – это развлечение, приятное времяпровождение с пользой, правильно организованная свободная деятельность детей, связанная с отдыхом и развлечениями

(посещение кружков, занятия танцами и спортом), деятельность, в которой сочетаются отдых, воспитание и обучение; время активного отдыха и развития, а также возможность приобщиться к чему-то интересному. Однако треть родителей выразила мнение о том, что досуг – это личное время ребёнка, в которое он может смотреть телевизор, делать то, что хочет сам, потому что это свободное время ребёнка от обязательных дел и занятий.

98 % родителей понимают и высоко оценивают значимость детского досуга для ребёнка и связывают его, прежде всего, с развитием (творческих способностей, личностных качеств, мышления и инициативности и т.п.). Считают, что досуг обеспечивает дополнительное образование, возможность для самореализации, может обеспечить реальную жизненную значимость полученных знаний, умений и навыков, укрепляет отношения в семье; помогает общению и диалогу в непринужденной обстановке, формирует характер ребёнка, развивает его уверенность в себе, раскрывает внутренний потенциал, снимает усталость, стресс и восстанавливает здоровье.

Родители выбирают досуг для ребёнка исходя из интересов и предпочтений детей в зависимости от наличия свободного времени и финансов. Для 55% родителей предпочителен активный досуг и прогулки на свежем воздухе; 30% выбирают творческие виды досуга для ребёнка (рисование, лепка, конструирование и т.п.), руководствуясь его интересами; 15% родителей выбирают формы досуга, исходя из времени года и предпочтению всех членов семьи.

Ответы родителей помогли определить сферу досуговых интересов детей: 50% родителей отметили, что дети любят гулять, ходить на рыбалку, играть в волейбол и футбол, танцевать, заниматься спортом, кататься зимой с горки на ватрушках, а летом на велосипеде. У 15% детей досуг организован посредством посещения Дома творчества «Октябрьский», а также театральной студии, 35 % детей предпочитают играть, заниматься творчеством (лепить, вышивать, разукрашивать, проводить опыты и т.п.).

В семьях 65% опрошенных родителей принято устраивать семейные праздники, собираться большой дружной семьей, придумывать программу праздника, и дети в этом активно помогают родителям.

Посещают вместе с ребенком театры, музеи, выставки, концерты 48% родителей, организуют совместные прогулки, выезды на природу – 65%. 99% родителей проводят отпуск вместе с детьми.

Мнение родителей по выбору досуговых форм в детском саду распределилось следующим образом: 85% родителей выбрали традиционные мероприятия совместного досуга: праздники, утренники, подготовку концертов, конкурсы, семейные праздники: День матери, День отца, День бабушек и дедушек, «День семьи, любви и верности» и др.; 5% - игровые семейные конкурсы «Спортивная семья», квест «Я – Липчанин!» и др.; 10% - совместную деятельность в творческих объединениях различной направленности: постановка спектаклей, работа творческих мастерских, участие в конкурсах творческих работ детей и родителей, подготовку рисунков и плакатов для выставок и конкурсов и т.п.

Участвуют в днях Здоровья, проводимых в детском саду, 30% родителей, 32 % редко принимают участие в подобных мероприятиях, не принимают участие вообще – 38%.

70% родителей принимают участие в концертах и праздниках по просьбе воспитателей.

85% родителей хотели бы, чтобы в детском саду функционировали семейные клубы по интересам (театр, туристические поездки выходного дня).

Высоко оценили уровень качества работы руководителей детского сада и педагогов группы по организации досуга детей 75% родителей.

Анкетирование показало, что большинство родителей стремятся к досугу с семьей, стараются разнообразить свой семейный досуг, с удовольствием желают проводить больше времени со своей семьей и общаться с детьми. Большинство родителей готовы к взаимодействию с педагогами ДОО в вопросах организации досуга детей старшего дошкольного возраста. Но у родителей часто не хватает времени на досуг с детьми, современное общество постепенно забывает о том, что такое семейный досуг и что он включает.

***Т.В. Тарасенко,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия
***К.В. Глотова,***
магистрант 2 курса,
профиль «Теория, технологии и менеджмент дошкольного образования»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», Липецк (Россия)

# ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Краткая аннотация:*** В статье определяются особенности понимания и употребления предлогов детьми старшего дошкольного возраста. В связи с этим приведены некоторые материалы констатирующего этапа исследования по выявлению понимания значений предлогов и употребления их в речи детьми старшего дошкольного возраста.

***Ключевые слова:*** старший дошкольный возраст, речевое развитие.

***T.V. Tarasenko,***
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical
University named after P.P. Semenova-Tyan-Shansky, Lipetsk (Russia)
***K.V. Glotova,***
2-year master's student profile «Theory, technology and management of preschool education»
Of the «Lgpu named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky», Lipetsk (Russia)

# FEATURES OF UNDERSTANDING AND USE OF PREPOSITIONS BY CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

***Abstract:*** the article aims to determine the features of understanding and use of prepositions by children of preschool age. In this regard, some materials of the ascertaining stage of the study to identify the understanding of the meanings of prepositions and their use in speech among children of preschool age are given.

***Keywords:*** senior preschool age, speech development.

В процессе освоения морфологического строя речи дети дошкольного возраста овладевают умениями не только в употреблении существительных, глаголов, прилагательных, местоимений, наречий, а также союзов и предлогов.

Дошкольники упражняются в правильном понимании и употреблении предлогов пространственного значения (в, под, над, между, около). Задача обучения детей употреблению существительных с предлогами (в, на, под, за, около) ставится уже с детьми 3-4 лет [3, с. 94]. В дальнейшем эта работа продолжается и углубляется.

Для выявления сформированности умений правильного употребления предлогов детям были предложены задания на выявление правильного согласования слов в падеже, понимание и употребление существительных с предлогами (в, на, около, под). Изучение особенностей употребления детьми предлогов проводилось в дошкольных образовательных организациях г. Липецка. Экспериментом было охвачено 70 детей 5-6 лет.

Обследование велось в двух направлениях: выявление понимания значения предлогов и обследование правильности употребления предлогов в экспрессивной речи ребёнка.

1. Тест выглядел как игра «Расставим посуду на место». Сначала в кухонном уголке появлялась кукла Катя и удивлялась тому, что кастрюля под столом; чашки с блюдцами на окне; чайник под стулом; ложки и вилки в сковороде; сковорода около шкафа.

Перед детьми ставилась задача на исправление беспорядка на кухне:

Где стоит кастрюля? (Под столом.) Куда мы её поставим? (На плиту.)

Где стоят чашки с блюдцами? (На окне.) Куда мы их поставим? (В буфет.)

Ложки и вилки где лежат? (В сковороде.) Куда мы складываем ложки и вилки? (В стол или ящик стола.)

Где стоит сковорода? (Около шкафа.) Куда мы её поставим? (На плиту около кастрюли.)

2. Для проверки понимания различий в значении и употреблении предлогов (в, на, из, с, под, над), навыков согласования слов в роде, числе и падеже была организована следующая игровая ситуация «Игрушки, по местам!». Детям задавались вопросы по мере того, как меняется местонахождение коробки с игрушками.

Где стоит коробка с игрушками? (На столе). Где лежат игрушки? (В коробке). Куда я поставила куклу? (На окно). А коробку? (Под стол). Откуда Соня достает игрушки? (Из коробки). Около кого поставили мишку? (Около домика). Откуда я взяла зайку? (С окна).

3. Понимание конструкций с предлогами, отражающими пространственное расположение предметов [2].

Стимульный материал: картинка с изображением двух предметов в различных пространственных соотношениях.

Инструкция: Покажи, где: кот идет по дому; кот перед домом; кот за домом; кот на крыше; кот вылезает из трубы; кот под крыльцом.

4. Игра «Ответь на вопрос» была организована после просмотра мультфильма «На задней парте» [1, с.153].

Лейкин непоседливый мальчик и постоянно что-то делает. Расскажите, что он делает?

Садится за парту – выходит (откуда?) ….из-за парты.

Положит книгу на стол – возьмет книгу (откуда?)…. со стола.

Уронит ручку под парту – поднимет ручку (откуда?) ….из-под парты.

Войдет в класс – выйдет (откуда?) …. из класса.

Спрячет карандаш в портфель – достанет карандаш (откуда?) …из портфеля.

6. Игровая ситуация «Встреча гостей». Тестовое задание направлено на проверку умения употреблять наименования предметов посуды. Педагог предлагает подумать, как накрыть стол к чаю, чтобы встретить гостей. Для всего есть своя посуда. Надо, чтобы все было красиво и удобно.

Что мы поставили на стол? (чашки, блюдца и т.д.) Куда положили хлеб? (в хлебницу). Где будут лежать конфеты? (в конфетнице). В чем будет стоять салфетки? (в салфетнице) и др.

Остановимся на наиболее значимых особенностях, выявленных в процессе диагностики.

Целостная оценка результатов предполагала качественный и количественный анализ ответов детей.

Основными критериями качественной оценки являлись:

– правильное понимание детьми предъявленных заданий;

– степень самостоятельности выполнения предъявляемых заданий;

– характер оказываемой помощи;

- зависимость ответов детей от имеющегося лексического запаса и наглядной опоры.

Ответы детей по всем заданиям оценивались по следующим количественным критериям: точное понимание – 3 балла; сделано после стимулирующей помощи – 2 балла; длительный поиск картинки, организующая помощь – 1 балл; задание не выполнено – 0 баллов.

В результате диагностики были выявлены следующие уровни сформированности умений правильного употребления предлогов детьми старшего дошкольного возраста.

Высокий уровень (15 – 18 баллов): Ребенок правильно и самостоятельно употребляет различные предлоги.

Средний уровень (10 – 14 баллов): Ребенок в основном правильно умеет подбирать предлоги.

Низкий уровень (менее 10 баллов): Ребенок затрудняется в подборе предлогов.

Результаты проведенного исследования показали, что 50% детей имеют высокий уровень, они правильно и самостоятельно подбирают предлоги. У 30% детей выявлен средний уровень развития. Они в основном правильно умеют подбирать предлоги, но иногда обращаются за помощью к педагогу. Остальные 20% детей имеют низкий уровень развития, т.к. затрудняются в подборе предлогов; постоянно обращаются за помощью к педагогу. Во

многих случаях дети затруднялись в согласовании слов в разных падежах, употреблении слов с предлогами, в понимании значений предлогов и уместности их употребления.

В результате проведенного исследования был выявлен контингент детей, показавших низкий уровень; данный контингент требует индивидуально-дифференцированного подхода педагогов и тесного взаимодействия с родителями воспитанников на этапе формирующего эксперимента. Соответственно, необходимо будет разработать комплекс мероприятий, направленных на формирование умений детей старшего дошкольного возраста употреблять различные предлоги. Данная работа будет осуществляться в тесном взаимодействии всех участников образовательного процесса: педагогов, родителей и детей.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Гуськова А.А. Мультфильмы в детском саду. Работа по лексическим темам с детьми 5-7 лет / А.А. Гуськова. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 176 с.
2. Иншакова О.Б. Альбом логопеда / О.Б. Иншакова. – М.: Владос, 2014. – 279 с.
3. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.

***Т.В. Тарасенко,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
Липецк (Россия)
***Н.В. Пашинова,***
магистрант 3 курса,
профиль «Теория, технологии и менеджмент дошкольного образования»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»
Липецк (Россия)

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ В СЕМЬЯХ

***Аннотация:*** Материал статьи включает результаты экспериментальной работы по выявлению особенностей организации домашнего чтения в семьях. В статье анализируются результаты анкетирования родителей.

***Ключевые слова:*** старший дошкольный возраст, литературное образование, взаимодействие с родителями.

***T.V. Tarasenko,***
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical
University named after P.P. Semenova-Tyan-Shansky
Lipetsk (Russia)
***N.V. Pashinova,***
3-year master's student profile «Theory, technology and management of preschool education»
Of the «Lgpu named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky»
Lipetsk (Russia)

***Abstract:*** the Material of the article includes the results of experimental work to identify the features of the organization of home reading in families. The article analyzes the results of the survey of parents.

***Key words:*** senior preschool age, literary education, interaction with parents.

В современных условиях понятие «книга» практически лишилось прежнего авторитета, а телевидение и компьютер активно выступают ее конкурентами. Но именно книга своим словесным искусством дает большие возможности проникновения в духовный мир человека, мир его мыслей и чувств. Литература создает определенные незаменимые ценности, от которых зависит прогресс в духовной жизни общества. Главная задача ознакомления дошкольников с художественной литературой – воспитание интереса и любви к книге, стремления общения с ней, умение слушать и понимать художественный текст. И большая роль в этом принадлежит родителям.

Нами была подготовлено и проведено анкетирование родителей детей второй младшей группы (49 чел.) и подготовительной группы (53 чел.) в одном из дошкольных образовательных учреждений г. Липецка. Всего в анкетировании приняли участие 102 человека. Цель анкетирования – изучить особенности организации домашнего чтения в семьях.

На вопрос «Часто ли вы читаете ребенку книги?» 51% родителей младших дошкольников и 50% родителей старших дошкольников ответили, что читают детям перед сном. Но читательский круг интересов детей ограничивается одними сказками (русскими народными, сказками о животных, волшебными).

В свое время К.Д. Ушинский заметил, что читать – это еще ничего не значит; что читать и понимать прочитанное – вот что главное. Согласно теории речевой деятельности А.А. Леонтьева технике восприятия необходимо учить, но поговорить с ребенком после чтения, спросить, что нового он узнал из прочитанного, выяснить мнение маленького слушателя о поступках героев, их поведении могут сами родители. По результатам анкетирования можно сказать, что только 34 % родителей подготовительной группы беседуют о прочитанном, спрашивают, что нового ребенок узнал из книги, обсуждают поступки героев и их поведение. Надо отметить, что во второй младшей группе 71% родителей уделяют внимание общению с ребенком после прочитанного.

Известно, что формирование ребёнка как читателя начинается с раннего возраста, а старший дошкольный возраст специалисты называют «библиотечным» – за интерес детей к книгам. К сожалению, не все родители, участвовавшие в анкетировании, смогли обеспечить своих детей элементарным набором детских книг в домашних условиях. Только 45% детей старшего дошкольного возраста и 47% детей младшего возраста имеют свой уголок с книгами. У детей второй младшей группы в «домашних библиотеках» преобладают книги со стихами – 33%, у детей подготовительной группы – сказки (47%). Хотя в старшем дошкольном возрасте детям можно и нужно читать рассказы разной тематики, привлекать их к изучению окружающего мира с помощью интересных энциклопедий. И это несмотря на то, что у всех родителей есть возможность покупать книги. На вопрос «Покупаете ли вы ребенку книги?» все родители ответили положительно. При покупке книг 87 % родителей подготовительной группы ориентируются на иллюстрации, а во второй младшей группе только половина родителей при покупке книги изучают содержание и столько же стараются учитывать возраст.

В настоящее время забываются библиотеки, хотя именно там можно найти книги для разного возраста детей, различной тематики. На вопрос «Посещаете ли вы с ребенком детскую библиотеку?» 74% родителей детей подготовительной группы ответили, что даже не знают, где она находится. Во второй младшей группе такой же ответ получен у 83% родителей. Все родители на вопрос «Какова роль книги в развитии ребёнка?» сошлись во мнении, что книга играет очень важную роль в жизни детей: учит, развивает, воспитывает. Большинство детей старшего дошкольного возраста уже умеют читать по слогам самостоятельно, однако только 34% родителей считают книгу хорошим подарком ребенку.

Необходимо помнить о том, что решение задач образовательной области ФГОС ДО [2] «речевое развитие» «…знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы…» невозможно без чтения художественной литературы. В детских садах детям читают много интересных книг, и большинство детей делятся впечатлениями о прочитанных произведениях дома с родителями (особенно дети подготовительной группы).

Исходя из результатов анкетирования, можно утверждать, что родители уделяют мало внимания вопросам литературного образования детей, недооценивают роль детской книги в воспитании и развитии детей дошкольного возраста. Справедливо утверждение, что если люди перестанут читать – они перестанут думать. В наши дни просто необходимо признание процесса чтения определяющим в образовании и нравственном становлении человека. Еще В.А. Сухомлинский говорил, что если с детства у ребёнка не воспитана любовь к книге, если чтение не стало его духовной потребностью на всю жизнь, в годы отрочества душа подростка будет пустой, на свет «божий» начнет выползать как будто неизвестно откуда взявшееся плохое. Приоритет книги в человеческой жизни, уважение к ней, к человеку читающему и, как следствие, много знающему, нужно всячески демонстрировать и воспитывать в ребенке, начиная с дошкольного возраста. И огромная роль в формировании читательского интереса детей принадлежит родителям. В связи с этим в ходе работы воспитателя с родителями по

вопросам литературного образования детей дошкольного возраста решаются следующие задачи: «знакомить родителей с возрастными особенностями дошкольников-читателей (зрителей), позитивными и негативными стереотипами; расширять их представления о детской литературе; учить руководить воспитанием детей как читателей (зрителей), привлекать их к взаимодействию с ДОО» [1, с. 88].

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Данилова И.В. Роль родителей в приобщении ребёнка к чтению / И.В. Данилова // Воспитатель. – 2012. – № 9. – С. 88-92.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: http://fgos.ru (Дата обращения 20.10.2018).

***Э.Т. Тебегенова,***
Казахская академия спорта и туризма,
Алматы (Казахстан),
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
Елец (Россия)

## ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОПТИМАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация:*** В статье рассматриваются некоторые особенности проектирования образовательных маршрутов младших школьников в инлюзивном образовании. Автор рассматривает факторы, влияющие на составление образовательного маршрута, его составные элементы и основные этапы проектирования.

Оптимальность проектирования образовательных маршрутов может решить основные задачи по гармоничному развитию ребёнка с учетом его индивидуальных качеств, способствовать коррекции его нарушений, облегчить социальную адаптацию воспитанника.

***Ключевые слова:*** инклюзивное образование, технология проектирования, индивидуальный образовательный маршрут, школьники младшего возраста.

***E.T. Tebegenova,***
Kazakh Academy of Sport and Tourism,
Almaty, (Kazakhstan),
Bunin Yelets State University
Yelets (Russia)

## TECHNOLOGY OF DESIGNING OPTIMAL LEARNING PATHWAYS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION

***Abstract:*** The article discusses some of the features of the design of learning pathways for younger students in inclusive education. The author considers the factors influencing the preparation of the educational route, its constituent elements and the main stages of design.

The optimal design of educational routes may allow to solve the main tasks of harmonious development of child, taking into account his individual qualities, help correct his disorders, and facilitate the social adaptation of the pupil.

***Keywords:*** inclusive education, technology of design, individual learning pathway, young schoolchildren

Развитие современного общества, повышенное внимание к образовательным потребностям всех ее членов, формирование равных условий доступа к обучению ставят на новый уровень требования к инклюзивному образованию. Одним из ее проблем является составление индивидуального образовательного маршрута для обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

Данная проблема, на наш взгляд, в первую очередь проявляется в работе со школьниками младшего возраста в силу их возрастных и психологических особенностей. В данной возрастной группе возникает необходимость оптимального подбора образовательного маршрута с учетом индивидуальных характеристик каждого школьника.

Просмотр объема существующего материала по теме показал, что составными частями индивидуального образовательного маршрута являются элементы:

- направляющий (в этой части задается направление индивидуального образовательного маршрута);
- программный (специалист подбирает содержательный материал после обзора различных вариаций программ обучения);

- методологический (в данном элементе специалист решает вопросы подбора различных методологий в подходах к обучению школьника в контексте его индивидуальных характеристик);

- тестовый (в данном сегменте специалист подготавливает тестовый материал);

- оценочный (специалист формирует комплекс оценочных инструментов для понимания эффективности используемых образовательных мер в конкретном случае) [4, с. 78].

Процесс составления индивидуального образовательного маршрута для обучающегося с ограниченными возможностями здоровья включает в себя этап моделирования учебного процесса (на данном этапе формируются цели, задачи индивидуального образовательного маршрута, которые сопоставляются с конкретными условиями образовательного пространства); этап реализации (в этот ответственный период работы осуществляется реализация индивидуального образовательного маршрута и помощь в ее реализации); этап контроля (на данном этапе оценивается эффективность реализации индивидуального образовательного маршрута).

Технология формирования индивидуального образовательного маршрута для младших школьников в инклюзивном образовании подразумевает учет влияния нескольких факторов.

Это, во-первых, возрастные, психологические характеристики ребёнка, состояние его здоровья, его наклонности и стремления.

Во-вторых, желание школьника и самого ребёнка в выборе индивидуального образовательного маршрута, которое необходимо учитывать. То есть этот момент связан с интересами обучаемого индивидуума и ожиданиями его родителей.

В-третьих, уровень профессиональной подготовки учителей для работы именно с детьми, вовлеченными в инклюзивное образование, его нужно учитывать.

В-четвертых, большое значение играет фактор наличия в школе необходимого материально-технического комплекса оборудования для комфортного инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [3, с.12].

Окончательным технологическим итогом составления индивидуального образовательного маршрута школьника младших классов должен явиться конкретный комплекс четко обозначенных учебных и воспитательных видов работ на пути к намеченной конечной цели.

Технология разработки индивидуальных образовательных маршрутов в инклюзивном образовании должна подразумевать его реализацию в несколько этапов: оценка физиологических и психологических возможностей ребёнка; подбор конкретных учебных и воспитательных заданий по основным дисциплинам; согласование подобранных тем заданий с самим ребенком и его родителями; окончательная проработка целей, задач, тематик, ожидаемых результатов и его форм его оформления; разработка четкого плана; подборка методов учебной работы; грамотное использование способов оценки результатов учебной работы; согласование разработанного индивидуального образовательного маршрута с учебными, типовыми, программными документами школы.

Таким образом, технология формирования индивидуального образовательного маршрута для школьников младшего возраста в инклюзивном образовании должна выстраиваться из следующих элементов учебного процесса: формирование целей – планирование – учебный процесс – контроль – экспертная оценка полученных результатов – анализ.

Задачей педагога в инклюзивном образовании является правильное планирование учебной деятельности школьника, формирование алгоритма его работы, грамотная подборка обучающих заданий, постоянная работа над методикой учебной работы, корректная оценка учебной деятельности ученика и регулярный анализ собственной работы.

Для повышения эффективности учебной и воспитательной работы необходимо периодически демонстрировать индивидуальные образовательные достижения подопечных, предъявлять для общего обсуждения конкретные успехи ученика на отдельных этапах учебного процесса.

Данный подход не только позволяет видеть определенные результаты работы, правильно оценивать эффективность своей работы, но и успешно двигаться к поставленной цели и вносить коррекцию в составление индивидуального образовательного маршрута.

Структурно индивидуальный образовательный маршрут в инклюзивном образовании для младших школьников должен включать следующие составляющие:

- общую педагогическую, физиологическую и психологическую характеристику школьника;
- формируемые компетенции, знания и умения в рамках составляемого индивидуального образовательного маршрута младшего школьника;
- учебные задания по отдельным учебным темам индивидуального образовательного маршута;
- психолого-педагогические оценки итогов учебной работы на отдельных этапах;
- комплекс дальнейших корректирующих учебных и развивающих заданий [1, с. 22].

Упрощенно можно представить разрабатываемый индивидуальный образовательный маршрут для школьников младшего возраста следующими этапами:

1. Оценивание возможностей. (Что ученик может?).
2. Подборка целевых заданий (Какие знания и навыки ученик должен приобрести?).
3. Планирование учебных работ (Какие знания и навыки ученик хочет приобрести?).
4. Учебный процесс (Как ученик будет двигаться к намеченному результату?).

Оценка и анализ достижений (Чего ученик достиг? И что нужно сделать для улучшения достижений?) [2, с. 3].

Необходимо отметить, что в инклюзивном обучении для ребёнка может быть составлен не один индивидуальный образовательный маршрут, а несколько. Они могут использоваться параллельно или посменно. На выбор подхода может влиять физическое состояние школьника, принятие во внимание его индивидуальных особенностей, выявление наклонностей, качеств характера, его успехи, потенциальные возможности в процессе движения к окончательной цели программы.

Составленный индивидуальный маршрут должен способствовать формированию и развитию качественных характеристик для самостоятельной работы. Учебный процесс должен формировать в ребенке активного, образованного, полноценного члена общества.

Составление индивидуального образовательного маршрута для школьника младшего возраста в инклюзивном образовании включает в себя несколько стадий.

Первая стадия – начальная характеристика ребёнка. Созданная комиссия знакомится с документами, данными медицинского осмотра, дается педагогическая и психологическая характеристика школьника со сведениями о его прежних успехах, интересах, увлечениях. На этом этапе важно взаимодействовать с родителями ребёнка и учесть их желания. С началом учебы учитель должен внимательно контролировать его состояние в учебном процессе. Психолог, дефектолог диагностируют физиологическое состояние ребёнка для поддержания его здоровой кондиции.

Вторая стадия – мониторинг. На основании накопленных разнообразных сведений о ребенке формируется его индивидуальный образовательный маршрут. Школьная комиссия в составе специалистов по инклюзивному обучению, психолога, врача, социолога, дефектолога и других знакомится с результатами первых недель обучения и разрабатывает общий алгоритм коррекции в индивидуальном подходе, уточняет задачи обучения. Комиссия составляет директиву по подключению специалистов и объему их работы, а также дает рекомендации другим лицам, имеющим отношение к конкретному ребенку.

Третья стадия включает в себя непосредственное формирование откорректированного комплекса учебных действий. Он должен быть рассмотрен на педсовете школы, утвержден им, а также одобрен родителями. Комплекс должен включать в себя не только учебные, но и воспитательные и корректирующие действия. В него входят календарный план, рабочие

учебные программы дисциплин, дополнительных курсов. Дополнительные курсы разрабатываются с целью коррекции нарушений каждого отдельного ребёнка, вовлеченного в инклюзивное обучение.

На четвертой стадии процесса происходит апробация индивидуального образовательного маршрута. Успешность этой стадии достигается за счет корректно обозначенных задач, грамотно оформленного учебного процесса. На этой стадии специалисты должны внимательно отслеживать развитие школьника и вносить необходимые поправки в комплекс работ.

Завершающая пятая стадия связана с анализом полученных итогов процесса апробации индивидуального образовательного маршрута. Анализируются индивидуальные характеристики ребёнка, его компетенции социальной ориентации, индивидуальные качества [5, с. 96].

Оцениваются уровень его знаний и умений, успеваемость по отдельным дисциплинам, образовательные возможности школьника младшего возраста.

Комплексная оценка и анализ проводятся с участием специалистов. Итоговые результаты процесса учебной и воспитательной работы по составленной индивидуального образовательного маршрута школьника младшего возраста, вовлеченного в инклюзивное образование, обсуждаются на педсовете.

Оптимальность его разработки позволит решить основные задачи по гармоничному развитию ребёнка с учетом его индивидуальных качеств, способствовать коррекции его нарушений, облегчить социальную адаптацию воспитанника.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Аюпова Е.Е. Разработка и реализация индивидуальных образовательных программ и маршрутов для детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Е.Е.Аюпова. – Режим доступа: detstvo.perm.ru
2. Бондарчук Т.В. Проектирование индивидуальных образовательных программ для учащихся общеобразовательных школ [Электронный ресурс] / Т.В. Бондарчук, А.Г. Абдуллин // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7559
3. Индивидуальный образовательный маршрут: методические рекомендации по разработке / сост. Г.В. Куприянова. – Ярославль: РИО, 2005.
4. Куприянова, Г.В. Образовательная программа как индивидуальный образовательный маршрут / Г.В. Куприянова // Индивидуализация в современном образовании: теория и практика. – Ярославль, 2001.
5. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе: методические рекомендации для учителей начальной школы / Под. ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012.

***М.С. Сдвижкова,***
студент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)
***А. Н. Кузьмичева,***
студент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк (Россия)

## ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.*** Статья посвящена особенностям познавательного развития детей старшего дошкольного возраста в контексте успешной подготовки к обучению в начальной школе. Раскрывается содержание понятия «познавательное развитие». В статье приведен анализ взглядов Д.Б. Эльконина и А.В. Запорожца. Выяснены особенности развития познавательной активности. Материл статьи включает способы ориентации, такие как моделирование и экспериментирование с новыми материалами. Даны принципы, основанные на познавательном материале и категории знаний, проявляющиеся в дошкольном возрасте. Указаны рекомендации по развитию познавательной активности. Рассматриваются зоны, из которых состоит система знаний, этапы интеллектуальных операций. В заключение обосновываются показатели, являющие результатом развития эмоционально-познавательной готовности к обучению старших дошкольников в школе.

***Ключевые слова:*** ребенок, познавательное развитие, активность, дошкольный возраст, школа.

***M.S. Sdwizhkova,***
student,
Lipetsk State Pedagogical University P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)
**A.N. Kuz'micheva,**
student,
Lipetsk State Pedagogical University P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# THE FEATURES OF THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF SUCCESSFUL PREPARATION FOR PRIMARY SCHOOL

***Annotation.*** The article is devoted to the peculiarities of cognitive development of preschool children in the context of successful preparation for primary school. The content of the concept of cognitive development is revealed. The article presents an analysis of the views of D. B. Elkonin and V. A. Zaporozhets. Features of development of cognitive activity are found out. The material of the article includes methods of orientation, such as modeling and experimentation with new materials. The principles based on the cognitive material and the category of knowledge manifested in this preschool age are given. Recommendations for the development of cognitive activity are given. Discusses the areas that make up the system of knowledge, stages of intellectual operations. In conclusion, the authors substantiate the indicators that are the result of the development of emotional and cognitive readiness to teach senior preschoolers at school.

***Key words:*** child, cognitive development, activity, preschool age, school.

Формирование познавательных интересов у детей дошкольного возраста является одним из главных аспектов развития в контексте успешной подготовки к обучению в начальной школе. Познавательная активность у ребёнка находится на высоком уровне.

В соответствии с ФГОС ДО важнейший принцип дошкольного образования – развитие познавательных интересов ребёнка во всех видах деятельности. Одной из основных образовательных областей в развитии детей выделяют познавательное развитие, которое предполагает процесс формирования интересов детей, познавательной мотивации и любознательности; развитие творческой активности и воображения; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие первичных представлений о себе, других людях, о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях народа, об отечественных праздниках и традициях, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира.

Для получения положительного результата в познавательном развитии необходимо включать родителей в осуществление данного направления образования детей. Оно предусматривает организацию совместной с ребёнком познавательно-исследовательской деятельности. В то же время необходимо повысить компетентность родителей в вопросах познавательного развития детей.

Познавательное развитие у старших дошкольников – это сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов (память, мышление, воображение, восприятие и внимания), которые регулируют его деятельность, представляют собой разные формы ориентации ребёнка в себе самом и окружающем его мире [2, с. 103].

Даниил Борисович Эльконин в своих исследованиях утверждал, что ребёнок-дошкольник посредством ведущего типа деятельности усваивает смысл человеческой деятельности. Именно в этом возрасте вырабатывается мотивационно-потребностная сфера ребёнка. Он ищет ответы на вопросы, ради чего следует что-либо учить, делать, совершать. Одна из ценностей старшего возраста – поиск ответов на эти вопросы [2, с. 97]. Познание ребёнка индивидуально и гораздо больше, чем познание взрослого. В старшем дошкольном возрасте дети «хотят знать всё», именно поэтому темп умственного развития является динамичным и интенсивным. Они познают внешние и внутренние качества предметов и явлений, отношения и связи между ними. Рассматривая тип мышления детей шестилетнего возраста, можно увидеть, что он специфичен и зависит от эмоций. Поэтому переоценивать умственные возможности ребёнка не стоит [4, с. 36].

Подготовка к обучению в школе – это очень сложное и важное дело, а для успешного его достижения необходимы не только конкретные знания, а умение умственно напрягаться, догадываться, мыслить логически и последовательно. Существует несколько принципов, на которых основан познавательный материал, таких как: непрерывность и преемственность педагогического процесса; рациональное сочетание разных видов деятельности и опора на жизненный опыт ребёнка; развивающий характер обучения, основанный на детской активности; позитивный центризм – отбор знаний, наиболее актуальных для ребёнка; дифференциальный подход к каждому ребенку, максимальный учет его интересов, психологических особенностей, возможностей [1, с. 73].

Из-за того, что ребёнок принимает активное участие во всех видах деятельности, его память становится целенаправленной и произвольной. Он способен вообразить промежуточный этап и конечный результат действия, воплотив его в рисунке или представив в уме. Ребёнок начинает планировать, контролировать и регулировать свои действия с помощью речи. Это способствует формированию внутренней речи.

Динамику развития логического мышления изучал Александр Владимирович Запорожец. В дошкольном возрасте перед ребёнком начинает впервые ставиться познавательная задача. А.В. Запорожец отмечает, что к познавательной задаче отношение дошкольника характеризуется некоторым своеобразием, которое заключается в решении интеллектуальной задачи и побуждается игровыми и практическими мотивами [4, с. 123]. Так, основной задачей у дошкольников старшего возраста становится понимание принципа решения той или иной головоломки, в то время как интерес к самому процессу игры, к выигрышу отступает на задний план [4, с. 64].

Возникновение познавательных задач формирует процесс рассуждения, а он, в свою очередь, вызывает внутренние интеллектуальные действия, направленные на решение этих задач. А.В. Запорожец призывает относиться бережно к первым попыткам ребёнка рассуждать. Развитие интересов, обогащение и расширение опыта ребёнка является одним из основных путей развития его познавательной активности. В этом отношении очень эффективны разнообразные формы детского моделирования, экспериментирования, поездки и экскурсии [3, с. 238].

В старшем дошкольном возрасте ориентировка представлена и как самостоятельная деятельность, которая развивается чрезвычайно интенсивно. Продолжают развиваться специальные способы ориентации, такие как моделирование и экспериментирование с новым материалом.

У детей моделирование осуществляется в разных видах деятельности: рисовании, игре, лепке, конструировании и др. При помощи моделирования ребенок способен к решению познавательных задач. Диапазон моделируемых отношений расширяется в старшем дошкольном возрасте. Ребенок с помощью разнообразных моделей материализует временные отношения: логические, математические.

Словесно-логическое мышление появляется с наглядно-образным одновременно. В логике ребёнка еще сохраняются ошибки, ведь развитие этого мышления начинает только развиваться. Благодаря содержательному обучению и общению в процессе развития познавательной деятельности у ребёнка формируется целостный образ мира. Например, начинают формироваться общие категории мышления (предмет, целое, часть, пространство), первоначально ситуативные представления становятся систематизируемыми знаниями.

Экспериментирование – этот метод познания закономерностей и явлений окружающего мира относится к познавательно-речевому развитию [3, с. 39]. У детей дошкольного возраста экспериментирование тесно связано с практическим преобразованием явлений и предметов. Процесс поисковых изменений является наиболее значимым для развития не только творчества дошкольника, но и познавательного мышления.

В ходе экспериментирования имеется чёткий пошаговый характер в преобразование ребёнком предметов. Это проявляется в том, что оно осуществляется последовательными актами, порциями, и после каждого такого акта происходит анализ произошедших изменений. Высокий уровень развития мышления свидетельствует о последовательности производимых ребёнком преобразований.

Рассмотрим 2 категории знаний, которые ярко проявляются в дошкольном возрасте:

1) Умения и знания, которые могут быть усвоены только в процессе специального обучения на занятиях (грамота, математические знания, письмо, чтение и др.).

2) Умения и знания, которыми ребенок овладевает без специального обучения в последовательном общении в играх, в наблюдениях и др.

Существуют рекомендации, которые помогут выбрать способы, направленные на развитие познавательной активности:

1. Материал, предлагаемый детям для осознания и усвоения, должен быть эмоционально окрашен и удобен для зрительного восприятия (графически обозначен).
2. Доминировать должны рассуждения и действия самих детей, а не взрослого.
3. Необходимо создавать позитивную мотивацию для той или иной деятельности.
4. Необходимо побуждать детей к самостоятельному поиску ответов на вопросы.
5. Предоставлять ребенку возможность свободного выбора деятельности.
6. Обучающие игры должны соответствовать его предмету и целям осознания.
7. Необходимо учитывать двупланность деятельности: ее внешнюю сторону (предметные действия) и внутреннюю (процессы, происходящие в сознании) [1, с. 66].

Включают 2 зоны, из которых состоит система знаний: зона стабильных, устойчивых, проверяемых знаний и зона гипотез, догадок. Вопросы детей – показатели развития их мышления, направленные на то, чтобы получить знания. У ребёнка развиваются средства построения собственной познавательной деятельности и обобщённые способы умственной работы в результате усвоения систематизированных знаний.

Рассмотрим два этапа интеллектуальных операций, которые включает в себя обучаемость. 1-й этап – это этап переноса усвоенного правила выполнения задания на аналогичные (невозможен без умения обобщать); 2-й этап усвоения нового правила работы (решение задачи). К тому моменту, когда дошкольник становится школьником, он уже владеет эмпирическим обобщением (основанным на опыте). То есть, сравнивая предметы, он находит и обозначает их внешне одинаковые свойства, позволяющие отнести все эти предметы к какому-то одному признаку. В процессе познания свойств различных предметов у ребёнка развивается обобщение. С детьми необходимо играть в развивающие игры, по ходу которых ребенок учится классифицировать предметы и усваивает различные понятия. При этом расширяется его кругозор и представления о мире вокруг [4, с. 131].

«Эмоции» являются одним из признаков, который сильно влияет на познавательное развитие ребёнка, так как в старшем дошкольном возрасте происходит кризис семи лет. Он представляет собой желание ребёнка всё делать самому, стремление к самостоятельности. Осмысленная ориентировка в собственных переживаниях возникает в возрасте шести-семи лет, когда ребёнок начинает осознавать свои понимания и переживания, что значит «Мне стыдно», «Я радуюсь» и т.п. Вместе с тем у детей шестилетнего возраста возникает обобщение переживаний. Проявляется это так: если он испытывает неудачу несколько раз подряд в какой-то познавательной деятельности, то у него возникает негативная оценка своих возможностей («Я это не умею») и наоборот. Именно так формируется способность анализировать свои действия [5; 6; 7].

Следует выделить несколько показателей, которые являются результатом развития эмоционально-познавательной готовности к обучению в школе старших дошкольников. Во-первых, это способность ребёнка эмоционально относиться к школе, адекватно переживать свои успехи и неудачи в учебных ситуациях, во-вторых, способность ребёнка к произвольной регуляции мыслительных процессов и эмоциональных состояний, в-третьих, мобильность мыслительных процессов [6, с. 31].

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте идёт активное развитие познавательной деятельности, которому стоит уделять огромное внимание. Познавательный интерес является одним из ведущих и эффективных мотивов, побуждающих ребёнка к овладению знаниями. Ведь, чем более подготовленным придет ребёнок в школу, имеется в виду не количество накопленных знаний, а именно готовность к мыслительной деятельности, тем успешнее будет для него начало школьного периода.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Вешневицкая О.В. Подготовка дошкольников к школе через развитие познавательной активности / О.В. Вешневицкая, Н.Н. Карачевцева // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – Т. I. – С. 65-68.
2. Ермолаева М.В. Психолого-педагогические средства познавательного развития дошкольников: учеб. пособие для вузов / М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева. – М.: МПСИ, 2006. – 223 с.
3. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе: пособие для практ. психологов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
4. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. – 5-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2014. — 161 с.
5. Овчинникова А.Ж. Обоснование идей обучения С.П. Баранова с позиций гносеологического подхода // Материалы II научно-практической конференции с международным участием «Гносеологические основы образования», посвященной профессору С.П. Баранову / ФГБОУ ВПО «ЕГУ им. И.А. Бунина», 17-18 апреля 2015г. / г. Елец, 2015. – 41 с.
6. Степанова Н.А. Подготовка педагогов к развитию эмоционально-познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе //диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н.А. Степанова . – Магнитогорск, 2002.
7. Хрипункова О.В. Предшкольное психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста / О.В. Хрипункова // Материалы II научно-практической конференции с международным участием «Гносеологические основы образования», посвященную профессору С.П. Баранову / ФГБОУ ВПО «ЕГУ им. И.А. Бунина», 17-18 апреля 2015г. – Елец, 2015. – 167 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел I
### ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКОВ III МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, ПОСВЯЩЕНОЙ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА


***Федина Н.В.**, и.о. ректора Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, канд. пед. наук, доцент*
Приветственное слово…… 3
***Кузовлев В.П.**, Уполномоченный по правам человека в Липецкой области, д-р пед. наук, профессор*
Приветственное слово……..... 4
***Бурмыкина И.В.**, проректор по научной работе Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, д-р социол. наук, доцент* 4
Приветственное слово……..……..
***Богданов Асен**, Академик общественной академии науки, образования, культуры, г. София, Республика Болгария, д-р эконом. наук, профессор*
Приветственное слово……..…… 5
***Марулевска Красимира**, доктор, доцент Юго-Западного университета им. Н. Рильского, г. Благоевград, Болгария.*
Приветственное слово……..... 6
***Тафинцева Л.М.**, директор института психологии и образования Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, канд. пед. наук, доцент*
Приветственное слово …… 6
***И.Г. Алмазова**, канд. пед. наук, доцент Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина*
Приветственное слово …… 7
***Рысина Э.М. (Баранова)**, жена С.П. Баранова, канд. мед. наук.…….* 8


### Раздел II
### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ С.П. БАРАНОВА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЕГО УЧЕНИКОВ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ


***Федина Н.В.*** Модели дошкольного образования: диахронический аспект..... 11
***Кузовлев В.П.*** Гносеологический подход к формированию профессиональной культуры у студентов высшей школы……..... 16
***Субетто А.И.*** Основы системологии образования……..... 19
***Цветанова-Чурукова Л.З., Борисова М.*** Самооценяването и неговата роля в учителската професионална дейност ……...…..…… 38
***Землянская Е.Н.*** Трехсегментная модель практико-ориентированной подготовки учителя……..…… 46
***Веретенникова Л.К., Станкевич Н.Н.*** Формирование и развитие коммуникативных компетенций и умений детей младшего школьного возраста во внеурочной творческой деятельности……..... 50
***Бережная И.Ф.*** Проектная деятельность магистрантов в образовательном процессе высшей школы ……..…. 54
***Ситниченко М.Я.*** Систематизация чувственных образов музейной педагогики как

возможность духовно-нравственного развития школьников…… 57
***Бурова Л.И.*** Гносеологические основы формирования младшими школьниками научной картины мира…… 61
***Соловьёва Т.А.*** Гносеологические основы формирования универсальных инструментальных компетенций у студентов в высшей школе……..... 64
***Барашкина С.Б.*** Естественнонаучное образование младших школьников в процессе решения исследовательских задач на основе использования системы С.П. Баранова «оригинал-модель-оригинал»……...… 71
***Морозова Е.Е., Макарова Л.Н.*** Формирование исследовательского отношения к окружающему миру у младших школьников средствами системы С.П. Баранова «оригинал – модель – оригинал»……. 75
***Овчинникова А.Ж.*** Гносеологическое обоснование сущности процесса обучения младших школьников в исследованиях профессора С.П. Баранова ……... 79
***Лазарева М.В.*** Гносеологическое обоснование познавательного развития детей дошкольного возраста с позиций идей С.П. Баранова……..... 84

**Раздел III**
**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА**

***Ильевич Т.П.*** Гносеологический подход к моделированию социально-педагогических задач в процессе подготовки будущих педагогов…….. 88
***Колесов В.С.*** Основные подходы к организации учебной деятельности младших школьников на уроках музыки……. 92
***Крикунов А.Е.*** Онтологическая и гносеологическая перспективы в построении теории образования…….. 96
***Кузовлева Н.В., Самойлова А.А.*** Становление правовых основ цифровой школы в РФ…….…… 100
***Мальцева В.А.*** Гносеологический аспект дизайн-проектирования……..…… 102
***Печко Л.П.*** Гносеологическое обоснование образа реальности в культуре и искусстве……. 106
***Рагимова О.А., Молодиченко Т.А.*** Гносеологические основы характеристики здоровья младших школьников…… 112
***Самойлов А.А.*** Использование цифровых технологий в работе МБОУ «гимназия № 97 г. Ельца»……..... 115
***Соловьёва Т.А., Макарчук Т.Н.*** Гносеологический подход к развитию младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования в сельской школе…….……. 117
***Субетто А.И.*** Творческая индивидуальность учёного в контексте ноосферного призвания в XXI веке……. 122
***Хрипункова О.В.*** Гносеологические аспекты определения уровней сформированности профессиональной готовности медико-педагогического персонала к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории ……..... 148
***Шульженко А.К.*** Развитие экологичной личности в западноевропейской культуре…….…. 153

## Раздел IV
## ИДЕИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА В ИССЛЕДОВАНИЯХ БОЛГАРСКИХ УЧЕНЫХ

***Сладуна Георгиева*** Партньорството с родителите за изграждане на начални житейски умения у учениците в I–IV клас…….. 157
***Захариева Д.Л.*** Развитие творческого воображения студентов при помощи живописных интерпретации сюрреалистических произведении…….. 163
***Миланова А., Георгиева В., Величка Д.*** Компютърното моделиране – очаквания и предизвикателства в българското училище…… 166
***Покровнишка А.К.*** Текстът в изкуството..…….. 172
***Попкочев Т.А., Марулевска К.Т.*** Динамика на социално-емоционалните компетенции на студенти в процеса на професионалната им педагогическа подготовка…….. 176
***Теодор Попов*** Использование арт-терапии для юношей и детей…….. 184
***Спасова К.С.*** Дигитален час във втори клас……...……. 188
***Стоева К.*** Формиране на екологични компетентности и педагогическа диагностика на резултатите в часовете по околен свят на учениците от първи клас……. 194
***Стоева М.А.*** Креативността и творческото мислене в образователния процес…… 199
***Стоянова Л.Г.*** Оценяване на учителите в училище……..... 204
***Христова Т.К.*** Модните блогъри – гласът на масите или модни експерти……. 209

## Раздел V
## ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Бибикова Е.В.*** Гносеологические аспекты формирования эстетического вкуса у студентов средствами презентации……. 213
***Витковская И.М.*** Инновационные технологии в начальной школе: реализация идей С.П. Баранова при формировании готовности студентов к их использованию… 216
***Ельникова О.Е.*** Роль сенсомоторной интеграции в формировании здоровья сберегающего поведения студентов вуза……. 219
***Захарова М.А.*** Познавательный характер личностных результатов образования: от общеобразовательной к высшей школе…….... 223
***Карасева Е.В.*** Современные образовательные технологии как инструмент реализации системно-деятельностного подхода при обучении иностранному языку в вузе…… 226
***Карпачева И.А.*** Индивидуализация обучения в современном высшем образовании……... 229
***Лен А.А., Торкунова О.И., Филоненко Л.В.*** Повышение эффективности процесса воспитания у курсантов, ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности посредством реализации педагогического потенциала учебной дисциплины «Психология, педагогика и воспитательная работа в вооруженных силах Российской Федерации»…… 232
***Мазкина О.Б.*** Социально-психологические особенности студентов и их влияние на формирование нравственной позиции…… 237
***Миронова Э.Л.*** Речевой этикет современного бакалавра и его влияние на успешность профессиональной деятельности…… 243
***Нехороших Н.А.*** Управление педагогическими конфликтами: гносеологические основания подготовки будущего учителя в процессе обучения в вузе…… 246
***Пачин Р.К., Пачин Г.Р.*** Проблема снижения барьеров в создании оригинальных продуктов интеллектуальной деятельности……..... 250

***Пачина Н.Н., Пачин А.Р.*** Технология обнаружения заимствований в определении оригинальности продуктов интеллектуальной деятельности…… 251
***Сапрыкин В.А., Назаренко А.С.*** К вопросу о регионализации образования: социологический аспект……... 253
***Сергеева Л.А*** Создание чувственных образов при изучении математических понятий студентами – будущими учителями начальной школы …….. 257

## Раздел VI
## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

***Абрамова В.В., Мещеряков Н.А.*** Систематизация чувственных образов у студентов-дизайнеров в процессе проектирования книги художника…….. 261
***Воробьева С.А.*** Организация эмоционально-чувственного опыта младшего школьника при характеристике художественного образа…… 267
***Воскобойникова Г.А.*** Познавательная активность у школьников как феномен своврменного дополнительного образования…….. 270
***Дурнева А.И.*** Систематизация чувственных образов у бакалавров при изучении эстетических категорий……. 273
***Иванищева А.С.*** Функциональный подход к эстетическому воспитанию младших школьников на основе систематизации чувственных образов…….. 277
***Колесникова Н.С.*** Особенности формирования у младших школьников художественного восприятия литературных произведений…….. 280
***Тафинцева Л.М., Коренскова В.С.*** *С*истематизация эстетических образов младших школьников во внеурочной деятельности……... 283
***Куприна. Н.Г.*** Развитие опыта мировосприятия у младших школьников в художественно-эстетическом переживании ……..… 286
***Скрипкина Е.Ю.*** Систематизация эстетического опыта у младших школьников в процессе осмысления категории «трагическое»……..……... 292
***Яфальян А.Ф., Хань Фэй Ван.*** Чувственный опыт: от этики Конфуция к современному музыкальному воспитанию…….. 294

## Раздел VII
## СООТНОШЕНИЕ МОДЕЛИ И ОРИГИНАЛА В ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Будякова Т.П.*** Эффективность разных моделей в обучении младшего школьника……. 300
***Иванищева В.Ж.*** Моделирование воспитательной среды учащихся средствами музейной педагогики…….**.....** 303
***Качанова А.Н.*** Соотношение модели и оригинала в создании студентами романовской игрушки…… 307
***Ларина И. Б.*** Урок русского языка с использованием информационных технологий и методика его разработки…… 310
***Морозова Е.Е., Исаева О.А., Кузьмина Н.А.*** Технологии приобщения младших школьников к природоохранной деятельности……. 314
***Сюн Сяоли.*** Использование эектронных пособий в обучении грамоте китайских детей…… 317
***Усачева И.Н., Усачев А.В.*** Природа в познавательном процессе младших школьников…… 320

## Раздел VIII
## РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

***Беба Д.Н.*** Приёмы проверки домашнего задания на уроках математики в начальной школе…… 324
***Губанова Т.С.*** Активизация учебной деятельности младших школьников в процессе формирования вычислительных навыков……... 327
***Двуреченская И.А.*** Возможности использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения в начальной школе……. 331
***Долгошеева Е.В.*** Дидактические условия формирования у младших школьников умения решать задачи ……... 334
***Ефремова И.В.*** Личностно ориентированный подход как условие развития музыкальности младших школьников во внеурочной деятельности…….. 338
***Ильинская И.В., Лашкова Г.Н.*** Формирование исследовательских умений у младших школьников на уроках технологии…….. 341
***Конышева А.В.*** Игровая деятельность на уроках иностранного языка как элемент развивающего обучения в младших классах…….. 345
***Косоруких О.Л.*** Анализ УМК «Школа России» с точки зрения использования текста как единицы обучения на уроках русского языка при формировании коммуникативной компетенции младших школьников…… 351
***Лаврентьева Т.Ю.*** Теоретические аспекты развивающего обучения в начальной школе в отечественной литературе XX века…….. 355
***Меркулова Т.К.*** К вопросу о нравственном воспитании в трудах К.Н. Вентцеля… 359
***Муратова М.П.*** Развитие личности младшего школьника…… 362
***Плетенева И.Ф.*** Формирование импровизационных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья…….. 365
***Скородед Ю.И.*** Русские народные текстильные куклы как средство приобщения младших школьников к семейным ценностям…….. 368
***Федорова О.А.*** Развитие универсальных учебных действий у младших школьников при изучении курсов естественно-математической направленности …….. 372
***Филиппова Е.В.*** Формирование познавательных УУД у младших школьников на уроках русского языка……... 376
***Юсупова Е.Л.*** Систематизация чувственных образов подростков в процессе знакомства с рок-музыкой…… 379
***Юсупова Е.Л.*** Гносеологические основы изучения влияния рок-музыки на подростков……...… 381
***Яфальян А.Ф., Белякова Е.В.*** Самовыражение детей как способ ускорения познания мира (в свете идей С.П. Баранова)…….. 385

## Раздел IX
## ВОСПИТАНИЕ И ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Гусева В.А.*** Воспитывающий характер учебных ситуаций, направленных на развитие милосердия у младших школьников……. 392
***Демина О.В., Усачева И.Н.*** Биологический квест как форма организации внеурочного занятия……..... 396
***Ермак Н.Н.*** Развитие творческих способностей младших школьников на уроках и во внеурочное время…….. 401

***Звезда Л.М., Тарасенко Т.В.*** Использование регионального компонента содержания образования в воспитании младших школьников во внеурочной деятельности…… 405
***Карпачев А.В.*** Мотивация младших школьников к техническому творчеству…… 409
***Козуб М.В., Шароглазова С.А.*** Использование здоровьесберегающих технологий в обучении младших школьников……. 412
***Козуб М.В., Красных Ю.А.*** Здоровьесбережение ребёнка как приоритеное направление дошкольного образовательного учреждения……. 415
***Лазарев Б.Н.*** Формирование основ музыковедческих знаний *у* младших школьников во внеурочной деятельности…… 418
***Орлова Ю.А.*** Особенности организации предметного пространства младших школьников в процессе формирвания основ гражданской идентичности…… 421
***Сухинина С.Ю.*** Воспитание экологической культуры младших школьников в процессе игровой деятельности……. 425
***Числова С.Н.*** Использование методов воспитания в образовательном процессе школы В.Н. Сороки-Росинского …….. 428

**Раздел X**
**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

***Алмазова И.Г.*** Современные тенденции в формировании эстетической культуры личности младшего школьника……. 433
***Алексеева Т.И.*** Гносеологические аспекты исследования вопросов обучения школьников постановке и решению проблем ……. 437
***Карташова В.Н.*** Организационно-методические особенности исследовательской деятельности младших школьников на уроках немецкого языка…… 443
***Климова С.А., Наумова Н.И.*** Художественный текст как объект проектно-исследовательской деятельности младших школьников……... 447
***Никифорова Г.В.*** Развитие творческого воображения у младших школьников посредством регионального искусства…… 451
***Новикова Е.Т.*** Систематизация показателей сформированности нравственных ценностейу младших школьников на основе процессов их экстериоризации и интериоризации…… 454
***Тигрова И.В.*** Обучение младших школьников решению нестандартных задач на уроках математики ……..... 457
***Чекин А.Л., Борисова Е.В., Олейникова М.А.*** Какой учебник нужен современной начальной школе …… 462
***Черепенникова А.В.*** Методика формирования логических УУД в процессе обучения младших школьников математике ……... 465

**Раздел XI**
**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Архангельская Н.Н.*** Обеспечение преемственности в обучении иностранному языку дошкольников и младших школьников …… 469
***Елисеев В.К., Коробова М.В.*** Исследование восприятия времени дошкольниками с разным уровнем психического развития в рамках подготовки к школе…….. 473

***Жданова Н.А.*** Инновационные технологии развития ребёнка с учетом индивидуальных траекторий его физического и психофизиологического здоровья…….. 476
***Купцова Е.В., Духанов М.М.*** Особенности преемственности детского сада и школы……... 482
***Маркова Н.В.*** Особенности развития полоролевой идентификации у детей дошкольного возраста…… 486
***Панченко И.Г.*** Индивидуальная образовательная траектория в развитии личности ребёнка дошкольного возраста…… 489
***Тарасенко Т.В., Волокитина О.В.*** Особенности организации досуга детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО и семьи……. 495
***Тарасенко Т.В., Глотова К.В.*** Особенности понимания и употребления предлогов детьми старшего дошкольного возраста…….. 497
***Тарасенко Т.В., Пашинова Н.В.*** Особенности организации домашнего чтения в семьях……... 499
***Тебегенова Э.Т.*** Технология проектирования оптимальных образовательных маршрутов младших школьников в инклюзивном образовании……... 501
***Сдвижкова М.С., Кузьмичева А.Н.*** Особенности познавательного развития старших дошкольников в контексте успешной подготовки к обучению в начальной школе ……...……... 504

Научное издание

**ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ, ПОСВЯЩЁННЫЙ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА**

Подписано в печать 05.12.2018 г.
Формат 60×84 1/16.
Гарнитура Times New Roman.
Бумага для копировальной техники.
32,3 п.л. Тираж 60 экз.
Заказ № 1498.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»
398020, г. Липецк, ул. Ленина, 42

Отпечатано в отделе редакционно-печатной деятельности
ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
398020, г. Липецк, ул. Ленина, 42