# ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ

**МАТЕРИАЛЫ II МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНОГО ФОРУМА, ПОСВЯЩЁННОГО ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА**

Липецк
2024

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

# ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ

**МАТЕРИАЛЫ II МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНОГО ФОРУМА, ПОСВЯЩЁННОГО ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА**

Липецк
2024

УДК 371
ББК 74в
Г 56

Печатается по решению кафедры
дошкольного и начального образования
института психологии и образования
ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского.
Протокол № 3 от 16 ноября 2023 г.

**Г56 Гносеологические основы образования**: материалы II Международного научного форума, посвящённого памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2024. – 476 с.

ISBN 978-5-907792-24-1

Материалы конференции содержат и обобщённые теоретические идеи, и сведения по общей педагогике, дидактике, теории воспитания, истории и философии образования и др., связанные с научной школой С.П. Баранова. В них представлены различные направления гносеологического подхода к образованию, разрабатываемые в университетах России (Москва, Санкт-Петербург, Елец, Липецк, Воронеж, Пенза, Псков, Саратов, Череповец, Луганск, и др.) и за рубежом (Болгария, Китай, Италия, Белоруссия, Сербия, Греция и др.).

Представляют 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, доцент (ЮЗУ им. Н. Рильского, Благоевград, Республика Болгария)

**Рецензенты:**

**К.В. Макарова,** доктор психологических наук, профессор**,**
МПГУ, Москва, Россия

**В.П. Тигров,** доктор педагогических наук, профессор,
ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк, Россия

ISBN 978-5-907792-24-1

© ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», 2024



**С.П. Баранов (1929 - 2013)**

## СОДЕРЖАНИЕ

## ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКОВ II МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНОГО ФОРУМА: « ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ», ПОСВЯЩЕННОГО ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА


***Тафинцева Л.М.*** Приветственное слово…… 8
***Алмазова А.А.*** Приветственное слово…….. 9
***Олейникова М.А.*** Приветственное слово…….. 10


## Раздел I

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


***Федина Н.В., Лазарева М.В.*** Подготовка профессиональных кадров в системе высшего образования в связи с введением ФОП ДО и реализацией концепции развития дошкольного образования до 2030 г…… 12
***Субетто А.И.*** Синтетическая цивилизационная революция как одно из оснований становления научно-образовательного общества (посвящается «Году учителя и наставника», которым в России Объявлен 2023-й год)…… 20
***Землянская Е.Н***. Гносеологическая природа метапредметных результатов освоения программ начального образования…… 50
***Веретенникова Л.К.*** Вспоминая выдающегося человека, учёного и декана, профессора С.П. Баранова…… 54
***Ситниченко М.Я***. Идеи профессора С.П. Баранова в музейной педагогике……... 56
***Бурова Л.И.*** Управление созданием чувственного образа об оригинале у младших школьников при проведении учебной экологической практики…… 61
***Цветанова-Чурукова Л.З.*** Развитие организационных способностей младших школьников…… 65
***Соловьёва Т.А***. Нетрадиционная организация лекционных занятий по фундаментальным дисциплинам при подготовке учителя начальной школы…… 73
***Морозова Е.Е.*** Использование исследовательской метафоры в обучении младших школьников…… 79
***Алмазова И.Г.*** Основы проектирования инновационной образовательной среды в организациях дошкольного и начального общего образования…….. 84
***Барашкина С.Б***. Готовность современного педагога к управлению чувственным познанием младших школьников…… 88
***Пачина Н.Н., Ткаченко С.В***. Развитие идей С.П. Баранова при конструировании авторской системы деятельности преподавателя…….. 92
***Яковлев С.В***. Современные подходы к реализации теории познания в процессе начального образовния…….. 96
***Овчинникова А.Ж.*** Реализация идеи гносеологического понимания пространства и времени в обучении студентов…….. 100

## Раздел II
## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА

***Боброва О.А., Обухова Л.А***. Формирование рефлексивных умений младших школьников в контексте обновлённых ФГОС…….. 105
***Волкова С.А.*** Системный подход как методологическая основа патриотического воспитания курсантов (слушателей) образовательных организаций системы МВД России…… 110
***Дюжакова М.В., Стрельцова А.В.*** К проблеме формирования базовых логических действий в условиях начальной школы……. 113
***Комарова Э.П.*** Лингво-профессиональная подготовка студентов технического университета: эмоциональный интеллект…….. 118
***Кузовлева Н.В., Барабанщикова Е.В***. Правовой аспект проекта «Экопроф-лесные кадеты» …….. 122
***Лазарев Б.Н.*** История становления хорового воспитания в России……... 128
***Петелин А.С., Даньдань Шэн, Яньхун Го*** К разработке педагогической технологии музыкально-инструментального исполнительства студентов……..... 134
***Печко Л.П***. Синтезирование гуманитарного и естественнонаучного образования на основе эстетических и экологических критериев..... 137
***Плетенева И.Ф.*** Идея свободы действий ученика в истории педагогической науки 145
***Самойлова А.А., Сибагатуллина К.Л.*** Реализация ЦУР-4 в постконфликтных и нестабильных государствах……. 148
***Шаповалова О.Е***. Коррекционно-развивающие инновации будущих магистров специального (дефектологического) образования……. 153
***Якименко Л.Н.*** Гносеологический анализ художественного текста как метод обучения будущих учителей начальных классов педагогической рефлексии…… 157

## Раздел III
## ИДЕИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА В ИССЛЕДОВАНИЯХ БОЛГАРСКИХ И ИРАНСКИХ УЧЁНЫХ

***Арсов В***. Проектная учебная деятельность в учебниках математики для 3 класса…… 166
***Захариева Д.Л.*** Фотографските изображения като елемент от творчеството на съвременни визуални творци..... 170
***Stamenova I.A.*** Methodical guidelines in working with a work of art in elementary school 175
***Стоева К.А.*** *Инновационные методы* обучения и платформы с целью поощрения чтения во втором классе …….. 179
***Rezaei rad Mojtaba, Jafarkhani Fatemeh*** The relationship between foresight and educational quality of schools in a new environment…… 185

## Раздел IV
## ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Андреева Н.Н***. Диагностика сформированности навыков идентификации опасностей и оценки рисков в содержании ноксологической компетентности на констатирующем этапе педагогического эксперимента,……. 194
***Бакаева О.Н., Рыжкова О.В***. Роль семьи в профессиональном самоопределении студенческой молодежи …… 200
***Веретенникова Л.К.*** Особенности обучения студентов подходам к решению педагогических кейсов…… 205

***Воробьева С.А.*** Подготовка будущих учителей музыки к организации внеурочной деятельности младших школьников в условиях бакалавриата……. 207
***Евстигнеева Е.Е.*** Техническая подготовка девушек-студентов в мини-футболе……. 212
***Карынбаева О.В***. Профессиональная готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования…… 217
***Ладыгина А.А.*** Современная педагогика и влияние на неё идей К. Д. Ушинского…… 221
***Никонова Е.Н.*** Влияние тревожности студентов СПО на мотивацию достижения успеха……..... 223
***Полтавская Н.Е.*** Формирование профессионально значимых качеств будущего учителя начальных классов в условиях трансформации образования в Луганской Народной Республике……. 228
***Саранча (Инчина) Е.В.*** Исследование социальной активности студентов высшей школы по когнитивному критерию……..... 235
***Свирина Е.Р., Пачина Н.Н.*** Роль вуза в профессиональном самоопредении студентов 242
***Тейдер А.Г.*** Специфика временной перспективы у современных подростков……... 248
***Тигрова И.В.*** Подготовка бакалавров к формированию у младших школьников регулятивных универсальных учебных действий на уроках математики…… 254
***Филиппова Е.В***. Подготовка бакалавров к проектированию и проведению уроков литературного чтения в соответствии с ФОП НОО…… 259
***Ханина М.Н***. Некоторые аспекты повышения качества образования…….. 263

## Раздел V
## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

***Абрамова В.В.*** Систематизация чувственных образов в процессе изучения студентами выразительных средств графики…… 269
***Ван Шухань*** Педагогическая организация художественно-эстетической среды как образного контекста в развитии ребенка…….. 274
***Ван Яньсу*** Музыкально-компьютерные технологии в освоении китайскими студентами образов европейской музыкальной культуры…… 280
***Жунхэ У., Чэнь Чэн*** Обогащение эмоционального опыта студентов педагогических вузов Китая на основе интеграции китайских и российских традиций вокального обучения …… 284
***Медведева А.А***. Систематизация художественных образов родного края в профессиональной подготовке будущих специалистов по туризму (на материале декоративно-прикладного искусства Урала) ……. 289
***Михалева Л.Н.*** Развитие эстетического восприятия природы у младших школьников в процессе взаимодействия видов искусства……. 295
***Никифорова Г.В.*** Использование фракталов в развитии эстетических образов у младших школьников…… 298
***Одинцова Е.А***. Систематизация чувственных образов при изучении регионального компонента на уроках окружающего мира……. 305
***Чжоу Жуйхэн*** Ритмопластические образы китайской культуры в музыкальном воспитании студентов педагогического колледжа…… 311
***Чжан Юе*** Подготовка китайских студентов – будущих учителей музыки к обогащению эмоционального опыта школьников при восприятии музыки европейской традиции …….. 315
***Чжоу Фанчжу, Куприна Н.Г.*** Активизация эмоционально-чувственного опыта у китайских студентов – будущих учителей музыки на занятиях фортепиано……. 320

## Раздел VI
## СООТНОШЕНИЕ МОДЕЛИ И ОРИГИНАЛА В ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Иванищева В.Ж.*** Моделирование воспитательного процесса средствами музейной педагогики…….. 326
***Негробова Л.Ю., Исмаилова Л.И.*** Применение дистанционных технологий в инновационной проектной деятельности……. 329
***Попова А.Ю.*** Использование интеллект-карт в обучении младших школьников……. 333
***Ряжских А.В.*** Использование идей С.П. Баранова при реализации метода «шести шляп»…….. 337
***Санина А.Е.*** Формирование внутреннего плана действий у младших школьников с ЗПР……. 340
***Сергеева Н.В.*** Управление творческой деятельностью детей шести лет средствами ТРИЗ-технологии…… 345
***Скиданова К.М.*** Формирование у младших школьников понятия «социальная память о войне» в процессе моделирования исторических событий…….. 349
***Шерстюк Т.В.*** Реализация системы «модель-оригинал» в развитии ноосферно-эстетических образов у младших школьников…… 354

## Раздел VII
## РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

***Ежеля Е.Н.*** Стационарное учреждение как социальное пространство для социализации и интеграции в общество инвалидов с ментальными нарушениями здоровья……. 359
***Махмудова Э.К.*** К вопросу о педагогическом стимулировании обучающихся начальной школы…… 362
***Минеева Л.Б.*** Психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей в условиях начальной школы…… 366
***Неупокоева А.А.*** Особенности мотивации у обучающихся с задержкой психического развития к изучению иностранного языка……. 371
***Новиков Е.В.*** Анализ образовательных технологий, направленных на развитие математической креативности старшеклассников…… 374
***Ногина А.Д***. К вопросу развития творческого потенциала младшего школьника……. 378
***Овечкин Д.Е.*** Структура и содержание цифровой образовательной среды средней общеобразовательной школы: реальность и перспективы…… 380
***Панасенко Г.С.*** К вопросу о возможности формирования поликультурной компетенции младших школьников в процессе обучения английскому языку …… 386
***Пенькова М.А.*** Патриотическое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности……... 390
***Рассолов М.В***. Развитие творческих способностей у подростков как основы опыта творческой деятельности …….. 393
***Рыжкова Л.А.*** Особенности организации внеурочной деятельности в начальных классах……..… 399
***Сотцкова Т.С.*** Критерии оценочной самостоятельности младшего школьника как средство формирования умения учиться…… 402
***Стрельникова Ю.А.*** Сказкотерапия как метод психокоррекции агрессивного поведения младших школьников…… 405
***Удрас А.Э.*** Реализация принципа индивидуализации обучения в организации творческой деятельности младшего школьника…… 409

***Федорова О.А***. Виртуальная экскурсия как средство формирования у младших школьников познавательного интереса …….. 413
***Федорова А.А.*** Формирование ценностного отношения к природе у младших школьников…… 417
***Чеботарева М.А., Пачина Н.Н.*** Развивающий потенциал инновационных технологий дополнительного образония…… 422
***Чистякова М.В***. Трудовое воспитание младших школьников во внеурочное время… 427
***Чурилова Е.А.*** Изучение словесно-логической памяти младших школьников с ограниченными возможностями здоровья…….. 432
***Юсупова Е.Л.*** Эстетическое воспитание подростков средствами эстрадного музыкального искусства…… 437

## Раздел VIII
## ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Борисова Е.А.*** Изучение словообразовательных навыков детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи……. 441
***Емельянова И.А.*** Речевая готовность детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к обучению в школе…… 446
***Звезда Л.М.*** Роль и значение тематических прогулок в формировании познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста……..... 450
***Ивакина Л.А.*** Образовательные инновации по проблеме трудового воспитания в аспекте преемственности дошкольного и начального образования …… 454
***Караева М.Д.*** Особенности словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи……... 459
***Козуб М.В., Лоторева Л.А.*** Особенности развития эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим нарушением речи……. 462
***Тарасенко Т.В***. Интерактивные речевые игры для старших дошкольников…… 466
***Хрипункова О.В.*** Проблемы и перспективы развития преемственности в системе дошкольного и начального образования в работе с детьми ОВЗ…….. 470

# ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКОВ II МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНОГО ФОРУМА «ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ», ПОСВЯЩЁННОГО ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА

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

**Уважаемые участники научного форума!**

Поздравляю вас с открытием II Международного научного форума «Гносеологические основы образования», посвящённого памяти профессора С.П. Баранова. Для нас важно внимание и интерес участников конференции к проблемам, затронутым выдающимся учёным. Поиск новых путей их решения доказывают актуальность выдвинутых учёным идей в настоящее время.

Сергей Петрович Баранов внёс существенный вклад в мировую педагогику. Им создана научная школа, связанная с гносеологическим обоснованием процесса обучения. Среди его учеников и последователей доктора и кандидаты педагогических наук, научные и административные работники во всех странах мира.

II Международный научный форум проходит в смешанном формате в форме GRAND PARKa, который позволяет объединить учёных, преподавателей, аспирантов и студентов из вузов различных регионов России, стран ближнего и дальнего зарубежья и использовать инновационные формы образования на современном этапе, которые предполагают исследовательские и творческие лаборатории.

Гносеологический подход является методологической основой современного образования. В его основу положено определение сущности познания, его противоречий и этапов, связанных с взаимодействием чувственного и рационального, конкретного и абстрактного. Такое понимание проблемы связано с систематизацией чувственного образа, соотношением модели и оригинала, принципами и методами современного обучения и воспитания, преемственностью в усвоении знаний и ценностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Всё это объединяет представителей различных научных школ в международное сообщество.

Идеи С.П. Баранова получают новое освещение в изучении эмоционального интеллекта, информатизации и глобализации образования.

Желаю участникам II Международного научного форума вдохновения, плодотворной работы и творческого решения проблем!

***А.А. Алмазова,***
директор Института детства,
заведующий кафедрой логопедии,
доктор педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва (Россия)

# Уважаемые коллеги!

От имени профессорско-преподавательского состава Института детства ФГБОУ ВО « Московский педагогический государственный университет» сердечно приветствую вас с открытием II Международного научного форума «Гносеологические основы образования», посвященного памяти профессора *Сергея Петровича Баранова*, который долгие годы трудился на факультете начального образования МПГУ.

Считаю, что Форум, проводимый Липецким государственным педагогическим университетом имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» в Год педагога и наставника, приуроченный к 200-летию со Дня рождения великого деятеля образования Константина Дмитриевича Ушинского, является важным событием в жизни научного сообщества Российской Федерации.

Проведение Форума является значимым событием и, несомненно, внесёт огромный вклад в дальнейшее развитие педагогической науки и практики. Отрадно, что свою лепту в работу Форума вносят и молодые исследователи − студенты и аспиранты!

Примите искренние пожелания успехов в работе Форума, творческих открытий и дальнейшего развития научных идей Сергея Петровича Баранова.

Желаю всем участникам Форума плодотворной и успешной работы, желаю найти среди многообразия тем и докладов то, что будет интересно и полезно каждому участнику! Пусть работа на секциях и дискуссионных площадках сопровождается конструктивной дискуссией и продуцированием новых идей!

Всем участникам Форума творческого научного вдохновения!

***М.А. Олейникова,***
декан факультета начального образования
Института детства,
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва (Россия)

# Уважаемые участники форума! Дорогие коллеги!

Факультет начального образования Института детства Московского педагогического государственного университета приветствует организаторов, участников и гостей II Международного научного форума «Гносеологические основы образования», посвящённого памяти профессора С.П. Баранова. 2023 год объявлен Годом педагога и наставника. И таким наставником для нас является Сергей Петрович Баранов, который по праву стоит в одном ряду с выдающимися отечественными учёными.

Стало доброй традиций ежегодное проведение научно-практических конференций, а в этом году II Международного научного форума, посвящённого памяти профессора С.П. Баранова. Это мероприятие объединяет учеников Сергея Петровича, последователей его идей, единомышленников, молодых учёных. Мы рады, что в этом году преподаватели и студенты МПГУ принимают очное участие в работе форума.

Основная преподавательская деятельность С.П. Баранова прошла в нашем Московском педагогическом государственном университете. Он возглавлял наш факультет, кафедру педагогики начального обучения (в настоящее время – кафедра теории и практики начального образования Института детства МПГУ), работал профессором на этой кафедре. Его книги изданы в разных странах, среди которых Болгария, Израиль, Куба, Япония. Ученики С.П. Баранова – это доктора и кандидаты педагогических наук, работающие в различных педагогических вузах нашей страны и за рубежом.

Мы с доцентом кафедры теории и практики начального образования МПГУ Е.В. Борисовой долгие годы работали вместе с С.П. Барановым и сейчас продолжаем интегрировать его педагогические идеи в процесс подготовки будущих учителей начальных классов. В процессе изучения дисциплины «Педагогика» (раздел «Теория обучения детей младшего школьного возраста») мы подробно знакомим студентов факультета начального образования Института детства МПГУ с гносеологической концепцией Сергея Петровича Баранова. Мы обсуждаем сформулированные им признаки процесса обучения; анализируем уникальное определение процесса обучения из его книги «Сущность процесса обучения»; рассматриваем идеи о связи модели и оригинала, чувственного образа и понятия; обсуждаем вопрос об управлении чувственным познанием младшего школьника на конкретных примерах. Всё это позволяет будущим учителям правильно строить процесс обучения в начальной школе. Уникальные схемы «Этапы познания человека», «Связь модели и оригинала», «Образовательная, развивающая и воспитательная функции процесса обучения», создан-

ные С.П. Барановым, помогают студентам основательно понять сущность процесса обучения. Читая и анализируя с будущими учителями начальных классов книги С.П. Баранова, мы каждый раз открываем для себя что-то новое и ещё больше понимаем глубину его педагогических идей, которые получают дальнейшее развитие в современном образовании.

Педагогическое наследие С.П. Баранова очень актуально сегодня и будет жить вечно, как и имя Сергея Петровича, великого учёного, педагога с большой буквы, наставника, музыканта, который виртуозно играл на балалайке, и замечательного, скромного, доброго, порядочного, отзывчивого человека. Его имя всегда будет в наших сердцах. Мы будем хранить память о профессоре С.П. Баранове и продолжать внедрять его педагогические идеи в процесс подготовки будущих учителей.

Выражаем благодарность руководству Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского за предоставленную возможность проводить такие значимые научные форумы. Мы очень рады быть сегодня с Вами, из Московского педагогического государственного университета многие участники присутствуют очно. Очень важно бережно хранить традиции, заложенные нашими замечательными педагогами, и сочетать их с инновациями.

Позвольте поблагодарить организаторов мероприятия за серьёзную подготовку и высокий уровень проведения международного научного форума. От лица факультета начального образования Института детства МПГУ особые слова благодарности хочу выразить доктору педагогических наук, профессору кафедры дошкольного и начального образования ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского А.Ж. Овчинниковой, достойной ученице С.П. Баранова, которая свято хранит память о своём учителе и с 2013 года проводит конференции, приглашая его учеников, последователей и коллег.

Дорогая Александра Жоресовна! Огромное спасибо Вам за многолетнее сотрудничество с факультетом начального образования Института детства МПГУ, за то доброе дело, которое Вы делаете. Благодаря Вам с каждым годом увеличивается число студентов и молодых учёных, которые становятся продолжателями идей С.П. Баранова. Желаем Вам крепкого здоровья, творческого поиска и очень надеемся, что и в дальнейшем Вы будете сохранять добрую традицию проведения конференций, форумов, объединять всех нас, тем самым продолжая дело жизни Сергея Петровича Баранова.

Хочу пожелать всем участникам и гостям II Международного научного форума «Гносеологические основы образования», посвящённого памяти профессора С.П. Баранова, крепкого здоровья, мира, плодотворной работы, конструктивного диалога и творческих успехов!

# Раздел I

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

**УДК 378.2**

***Н.В. Федина,***
ректор, кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)
***М.В. Лазарева,***
зав. кафедрой дошкольного и начального образования,
доктор педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

## ПОДГОТОВКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЯЗИ С ВВЕДЕНИЕМ ФОП ДО И РЕАЛИЗАЦИЕЙ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДО 2030 г.

***Аннотация.*** В статье представлен опыт работы преподавателей кафедры дошкольного и начального образования Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского по подготовке студентов к профессиональной деятельности в условиях введения Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) и реализации Концепции развития дошкольного образования до 2030 г. Данный опыт включает себя описание особенностей изменения содержания лекционных, семинарских и других занятий, практики, а также тематики выпускных квалификационных работ и содержания вопросов к государственному экзамену.

***Ключевые слова:*** подготовка, профессиональные кадры, система высшего образования, Федеральная образовательная программа дошкольного образования, Концепция развития дошкольного образования до 2030 г.

***N.V. Fedina,***
Rector, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)
***M.V. Lazareva,***
head Department of Preschool and Primary
Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# PREPARATION OF PROFESSIONAL PERSONNEL IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN CONNECTION WITH THE INTRODUCTION OF FOP AND IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION UNTIL 2030

***Abstract.*** The article presents the work experience of teachers of the Department of Preschool and Primary Education of the Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky on preparing students for professional activities in the context of the introduction of the Federal Educational Program of Preschool Education (FEP DO) and the implementation of the Concept for the Development of Preschool Education until 2030. This experience includes a description of the features of changes in the content of lectures, seminars and other classes, practice, as well as the topics of final qualifying works and the content of questions for the state exam.

***Key words:*** training, professional personnel, higher education system, Federal educational program for preschool education, Concepts for the development of preschool education until 2030.

Введение с 1 сентября 2023 года Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО), разработка и реализация Концепции развития дошкольного образования до 2030 г. требуют пересмотра и обновления содержания подготовки профессиональных кадров в системе высшего образования [1; 2].

Проведенный анализ содержания профессиональной подготовки профилей «Начальное и дошкольное образование» ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» показал, что необходимые изменения вносятся в содержание учебных дисциплин, практик, государственного итогового экзамена без корректировки учебных планов.

Изучение всех учебных дисциплин профессионального цикла, элективных курсов начинается с ознакомления с нормативно-правовым обеспечением современного дошкольного образования, содержание которого постоянно меняется. Рассмотрим это на примерах конкретных предметов учебного плана.

Содержание и наименование разделов дисциплины «Дошкольная педагогика», изучаемой на первом курсе, по сравнению с прошлым учебным годом не изменилось. Однако с введением ФОП ДО становится необходимым корректировать и вносить некоторые поправки при изучении со студентами некоторых тем лекций, тем семинарских занятий и содержание самостоятельной работы. На лекции по теме: «Нормативно-правовое обеспечение системы дошкольного образования в РФ» в содержание включен самостоятельный вопрос «Обновление содержания дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО и ФОП

ДО», включающий изучение структуры и содержания ФОП ДО (общих положений, целевого, содержательного и организационного разделов).

Студентам предлагаются для изучения нормативные документы, на основании которых разработана ФОП ДО.

В содержание лекции на тему: «Образовательные программы ДОО» вносятся существенные изменения в содержание. Внимание студентов обращается на тот факт, что образовательные программы определяют содержание образования. До введения ФОП ДО в основе ООП были авторские программы (комплексные и парциальные), то есть те, которые разрабатывали различные авторские коллективы, отражая в них свое видение содержания дошкольного образования. Каждый авторский коллектив в силу определенных приверженностей, методологических позиций делает акцент на тех или иных аспектах содержания. У студентов формируется понимание того, что впервые ФОП ДО определяет базовое минимальное содержание дошкольного образования для всех образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, обеспечивая единое образовательное пространство в Российской Федерации.

На семинарских занятиях по дисциплине «Дошкольная педагогика» при рассмотрении вопросов «Образовательные области и целевые ориентиры (планируемые результаты) по ФГОС ДО в соответствии с ФОП ДО», «Педагогическая диагностика достижений детей дошкольного возраста», а также «Мониторинг образовательного процесса в детском саду» студентам предлагается более подробно рассмотреть п.1.2. Планируемые результаты реализации Федеральной программы, п.1.3. Педагогическая диагностика достижения планируемых образовательных результатов, в которых раскрыты возрастные характеристики возможных достижений ребенка в процессе дошкольного образования и к его завершению, и ответить на ряд вопросов, среди которых:

- В чем заключается особенность проведения педагогической диагностики в ДОО в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО?
- Является ли педагогическая диагностика обязательной процедурой в ДОО?
- Каковы требования к проведению педагогической диагностики достижения планируемых образовательных результатов воспитанников ДОО согласно ФГОС ДО и ФОП ДО?
- Чем определяется цель педагогической диагностики?
- Для чего могут быть использованы результаты педагогической диагностики?
- Как называется диагностика по выявлению и изучению индивидуально-психологических особенностей детей, причин возникновения трудностей в освоении образовательной программы и кто её проводит?

Обсуждение вопросов способствует более глубокому пониманию и осмыслению содержания отдельных разделов и положений ФОП ДО.

Этому способствуют на семинаре также выполнение студентами практических заданий. Например, дается задание выбрать диагностические методы для дошкольников всех возрастных групп по образовательным областям диагностики социально-коммуникативного, познавательного, речевого, физическо-

го, художественно-эстетического развития (наблюдения, свободные беседы с детьми, анализ продуктов детской деятельности (рисунков, работ по лепке, аппликации, построек, поделок и др.), специальные диагностические ситуации) в соответствии с рекомендациями в п.1.3. Педагогическая диагностика достижения планируемых образовательных результатов ФОП ДО.

- Примеры таких заданий:

- заполнить Таблицу «Содержание образовательной деятельности» (по образовательным областям). Пример «Социально-коммуникативное развитие»;

- заполнить Таблицы «Структура образовательной области» в соответствии с ФОП ДО;

- заполнить Таблицу 2 «Программа воспитания» в соответствии с ФОП ДО (к …годам) и др.

На практических занятиях по дисциплине «Дошкольная педагогика» используются активные методы обучения, направленные на формирование профессиональных умений, исходя из знаний нормативных документов, в том числе и ФОП ДО: анализ кейсов, решение задач, групповые проекты и другие.

Ниже представлены примеры педагогических ситуаций, требующих разрешения, с учетом знаний положений ФОП ДО.

Пример 1. Решите педагогическую ситуацию. Ребёнок в смартфоне. Как ограничить и защитить детей от вредного контента? Аргументируйте исследованиями ученых и нормативными документами.

Пример 2. Прокомментируйте ситуацию, используя содержание ФОП ДО. Одного из воспитанников ДОО родители записали на подготовительные занятия в школу, из-за которых мальчик пропускает многие занятия в подготовительной группе детского сада. Воспитатель попытался убедить их в важности занятий, пропускаемых ребенком, но его мама категорически заявила, что занятия в школе намного важнее.

В период промежуточной аттестации осуществляется письменный контроль над уровнем освоения знаний структуры и содержания ФОП ДО.

В содержании частных методик и технологий воспитания и обучения также реализуется освоение профессионально значимых знаний, умений и навыков с позиций содержания ФОП ДО. Рассмотрим на примере такой учебной дисциплины как «Теория и методика речевого развития детей в дошкольных образовательных организациях». Каждая методическая тема этих дисциплин включает изучение задач и содержания образовательной деятельности в соответствии с образовательной областью «Речевое развитие» для всех возрастных групп обучающихся в соответствии с ФОП ДО.

При разработке методических материалов при изучении дисциплины «Теория и методика речевого развития детей в дошкольных образовательных организациях» по каждой изучаемой теме студентам рекомендуется использовать не только традиционные методы (словесные, наглядные, практические), но и приемы проблемного изложения, ТРИЗ-технологию, творческие задания, опыты и экспериментирование, составление рассказов с опорой на предметную или предметно-схематическую модель, интерактивные игры в песочнице и др.

Содержание дисциплины «Теория и методика речевого развития детей в дошкольных образовательных организациях» согласовано с основными задачами образовательной деятельности по речевому развитию дошкольников из ФОП ДО, а именно:

1) формирование словаря (раздел «Теория и методика развития словаря детей дошкольного возраста»). На основе изучения содержания образовательной деятельности ФОП ДО студенты разрабатывают конспекты занятий с дидактической куклой; фрагменты образовательной деятельности для активизации словаря детей по ознакомлению со свойствами и качествами предметов/ в процессе рассматривания картин/ на прогулке; подбирают дидактические игры и лексические упражнения для активизации словаря детей в разных возрастных группах; составляют диагностическую программу обследования словаря детей (группа по выбору); изготавливают лэпбуки и виммельбухи по лексическим темам;

2) звуковая культура речи (раздел «Теория и методика воспитания звуковой культуры речи дошкольников»). По ФОП ДО студенты анализируют усложнение содержания воспитания звуковой культуры в разных возрастных группах; подбирают упражнения для развития у детей речевого дыхания, речевого и фонематического слуха, артикуляции, тембра, темпа речи и др.; на основе анализа методических пособий составляют диагностическую программу обследования особенностей звукопроизношения дошкольников (возраст по выбору); заучивают скороговорки и чистоговорки; проводят кинезиологические, логоритмические упражнения;

3) грамматический строй речи (раздел Теория и методика формирования грамматического строя речи дошкольников»). Практическая работа по изучению данного раздела дисциплины начинается с заполнения таблицы с анализом задач и содержания работы по формированию грамматического строя русского языка в разных возрастных группах, начиная с первой младшей. Студенты подбирают грамматические упражнения для детей 3 – 6 лет; разрабатывают диагностическую программу обследования грамматической стороны речи детей (возраст по выбору); проверяют навыки употребления детьми трудных грамматических форм (несклоняемые имена существительных, изменение основы глагола, образование сравнительной степени имен прилагательных и др.); устанавливают причины грамматических ошибок и определяют пути их преодоления; разрабатывают конспект занятия по обучению детей грамматически правильной речи (так называемые «грамматические путешествия по Липецкой области» с учетом региональной тематики); изучают передовой педагогический опыт, представленный в журнале «Дошкольное воспитание» по проблемам формирования грамматического строя речи и самостоятельно изготавливают дидактические пособия для формирования грамматически правильной речи;

4) связная речь (раздел «Теория и методика развития связной речи дошкольников»). Для практических занятий студенты разрабатывают: содержание беседы (этической или обобщающей) в одной из возрастных групп на определенную тему; речевые ситуации, направленные на развитие умений диалога; записывают и анализируют разговоры детей; составляют конспект образовательной деятельности по обучению детей рассказыванию в процессе рассмат-

ривания картин, в т.ч. репродукций И.И. Шишкина, И.И. Левитана, А.К. Саврасова, В.М. Васнецова и других, готовят модели для составления описательных рассказов по игрушке, разрабатывают конспект образовательной деятельности по обучению составлению повествовательных рассказов по памяти, воображению. Особое внимание при изучении данного раздела уделяется изучению методов работы по обучению старших дошкольников сочинению сказок, стихов посредством технологий ТРИЗ («карты Проппа», синквейны, лимерики, коллажи из сказок и др.).

Изучение специальных методик диагностики речевого развития по каждой методической теме позволяет проводить педагогическую диагностику достижений планируемых результатов с целью выявления особенностей и динамики развития каждого ребёнка, а также последующего составления на основе полученных данных индивидуальных образовательных маршрутов освоения образовательной программы, своевременного внесения изменений в планирование, содержание и организацию образовательной деятельности.

Содержание дисциплины «Литературное образование детей в ДОО (с практикумом)» опирается на раздел ФОП ДО, который включает примерные перечни художественной литературы для использования в образовательной работе в разных возрастных группах. Методика ознакомления с детской литературой в ДОО, изучение разных жанров круга детского чтения, расширение представлений о художниках-иллюстраторах детской книги (И.Я. Билибин, Ю.А. Васнецов, В.М. Конашевич, В.В. Лебедев, Т.А. Маврина, Е.И. Чарушин и другие), практикум по развитию выразительности чтения – вот круг вопросов, решаемых данной дисциплиной.

При изучении дисциплины «Теория и методика развития математических представлений у детей дошкольного возраста» уделяется внимание организации развивающей предметно-пространственной среды в группе ДОО с учетом изучаемой темы; методическим материалам и анализу возможных средств обучения в соответствии с ФОП ДО.

Работа по подготовке студентов к профессиональной деятельности в условиях введения ФОП ДО углубляется на элективных курсах. Так, для формирования умений в области организации занятий по театрализованной и культурно-досуговой деятельности в учебном плане профиля 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) «Начальное образование и дошкольное образование» предусмотрен курс по выбору «Организация праздников и развлечений в образовательных организациях». На практических занятиях студенты учатся организовывать с детьми игровые этюды для развития восприятия, воображения, внимания, мышления; разыгрывать простые представления на основе знакомого литературного и сказочного сюжета; использовать для воплощения образа известные выразительные средства (интонацию, мимику, жест). Студенты изучают и изготавливают разные виды кукольных театров (пальчиковых, перчаточных, варежковых, штоковых, ростовых, марионеток, настольного, плоскостного, теневого театра, бибабо и др.), знакомятся с приемами вождения кукол; организуют игры-драматизации и кукольные спектакли (ежегодно проводятся творческие мастерские, на которых студенты старших курсов демонстрируют свои умения в инсценировании фольклорных

произведений студентам 1-2 курсов). Одна из задач данной дисциплины – изучение условий, способствующих приобщению детей к праздничной культуре, развитию у них желания принимать участие в праздниках (календарных, государственных, народных). Будущие педагоги должны уметь привлекать детей к процессу подготовки разных видов развлечений; формировать желание участвовать в кукольных спектаклях, музыкальных и литературных композициях, концертах.

Аналогичным образом реализуется профессиональная подготовка студентов к ведению образовательной деятельности в ДОО на основе ФОП ДО на других учебных дисциплинах по частным методикам и технологиям, конечно, с учетом их специфики.

Материально-техническое оснащение учебного процесса по дисциплинам профессионального цикла на кафедре дошкольного и начального образования представлено широким перечнем методических материалов: набором логико-математических игр («Монгольская игра», «Вьетнамская игра», «Колумбово яйцо», «Волшебный круг», «Танграм»), набором Даров Ф. Фребеля, материалами М. Монтессори, В. Воскобовича, Б. Никитина, цифровой лабораторией «Наураша в стране Наурандии», набором «Финансовая грамотность», интерактивными панелями, интерактивной песочницей и др.

Концепцию развития дошкольного образования до 2030 г. более детально изучают на старших курсах в рамках дисциплины «Методическая работа в ДОО» как стратегию развития дошкольного образования в Российской Федерации. На семинарских занятиях используются не только методы репродуктивного характера, направленные на закрепление знаний положений Концепции, но и элементы дискуссии, реферирование с последующим обсуждением проблемы, способствующие развитию критического мышления студентов, умений аргументировать и отстаивать свою точку зрения.

Изменения, связанные с введением ФОП ДО, коснулись и содержания разных видов практик. Так, при прохождении учебных практик будущие педагоги наблюдают за поведением ребёнка в деятельности (игровой, общении, познавательно-исследовательской, изобразительной, конструировании, двигательной), в разных ситуациях (в режимных процессах, в группе и на прогулке, совместной и самостоятельной деятельности детей и других ситуациях). В процессе наблюдения за образовательной деятельностью в группе и бесед с детьми отмечают особенности развития дошкольников разных возрастных групп, выявляют интересы (например, читательские предпочтения), фиксируют особенности организации РППС в группе, изучают продукты детской деятельности. Данные используются при написании научных публикаций в рамках научно-практических конференций или в практической части курсовых работ (проектов).

При прохождении производственных практик при помощи воспитателей составляют индивидуальные образовательные маршруты освоения ФОП ДО в области различных направлений развития, осознанно и целенаправленно проектируют образовательный процесс. Учитывая потенциал игры для разностороннего развития ребёнка и становления его личности, подчёркнутый в ФОП ДО, студенты максимально используют все варианты её применения в ДОО, в том числе, в образовательной деятельности, осуществляемой во второй половине дня.

Формирование тематики выпускных квалификационных работ студентов также обусловлено ориентацией на содержание Концепции развития дошкольного образования до 2030 г. и ФОП ДО. Примеры тем ВКР представлены ниже:

«Организация развивающей предметно-пространственной среды как средство нравственно-патриотического воспитания старших дошкольников»;

«Дидактическая игра как средство формирования начальных геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста»;

«Социальное партнерство как эффективный механизм профилактики детского дорожно-транспортного травматизма в условиях ДОО».

На государственном итоговом экзамене все вопросы составлены с учетом введения ФОП ДО. Включены вопросы, ориентированные на знание структуры и содержания ФОП ДО и Концепции развития дошкольного образования до 2030 г.

Изучая ФОП ДО, сравнивая ее с ФГОС ДО, студенты понимают, в чем заключается преемственность этих документов. ФГОС ДО разработан с позиций педоцентризма – в центре ребёнок с его потребностями и интересами. Вместе с тем студенты осознают, что ФОП ДО, если рассматривать ее с методологических позиций, базируется на позициях социоцентризма, не отрицая при этом, а подчеркивая самоценность дошкольного детства. Здесь уместно вспомнить слова Даниила Борисовича Эльконина о том, что психическое развитие ребёнка вне общества невозможно, и научный подход требует рассматривать феномен «ребёнок в обществе», а не «ребёнок и общество». Эта же мысль нашла отражение в исследованиях Александра Владимировича Запорожца, который подчеркивал, что ребенок определенного возраста занимает особое место в системе общественных отношений. И переход от одного этапа развития к другому есть, прежде всего, переход к новой, качественно более высокой и глубокой связи ребёнка и общества, частью которого он является, и без связи с которым не может жить.

ФОП ДО основана именно на таком понимании создания необходимых условий для полноценного психического развития ребёнка, его становления как гражданина своей страны. Это понимание важно для формирования мотивационной готовности студентов к организации образовательного процесса в соответствии с введением ФОП ДО и реализацией Концепции развития дошкольного образования до 2030 г.

Таим образом, на кафедре дошкольного и начального образования в содержании подготовки профессиональных кадров реализуются принципы связи обучения с жизнью, принцип социокультурного соответствия образования в связи с введением ФОП ДО и реализацией Концепции развития дошкольного образования до 2030 г.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития дошкольного образования до 2030 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gazeta.uz/ru/2019/05/10/preschool/

2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (Зарегистрирован 28.12.2022 № 71847) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044

**УДК 373.3**

***А.И. Субетто,***
профессор кафедры общественных наук Северо-Западного института управления – филиала РАНХиГС при Президенте РФ, профессор кафедры истории религии и теологии института истории и социальных наук РГПУ им. А.И. Герцена, почетный профессор НовГУ им. Ярослава Мудрого, доктор философских наук, доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, Лауреат Премии Правительства РФ, почетный президент Ноосферной общественной академии наук, первый вице-президент Петровской академии наук и искусств, председатель Философского Совета Русского Космического Общества, вице-президент Международной академии гармоничного развития человека (ЮНЕСКО), вице-президент Международной ассоциации выживания человечества (ЮНИСЕФ-ЮНЕСКО), член Президиума Международного Высшего Ученого Совета, действительный член Российской академии естественных наук, Европейской академии естественных наук, Международной академии психологических наук, Академии философии хозяйства, Академии проблем качества, Лауреат Премии и Серебряной медали Н.Д. Кондратьева, Лауреат Премии П.А.Сорокина, Лауреат Международной Золотой Медали Мира Махатмы Ганди
г. Москва (Россия)

# СИНТЕТИЧЕСКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ РЕВОЛЮЦИЯ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВАНИЙ СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

***(посвящается «Году учителя и наставника», которым в России объявлен 2023 год)***

***Аннотация.*** Новая работа «Синтетическая революция как одно из оснований становления научно-образовательного общества» отражает авторскую концепцию «синтетической цивилизационной революции» как синтеза революционных сдвигов в основах бытия человеческой цивилизации, стран мира, в том числе науки, культуры, образования, и в целом – в основах бытия человека в современном мире, которые уже длятся более 70 лет: системной, человеческой, интеллектно-инновационной, квалитативной, рефлексивно-методологической и образовательной революций. Данную концепцию автор разрабатывает, начиная с 1988 года. В основу данной работы был положен один из разделов монографии автора «Онтология и феноменология педагогического мастерства», изданной в Тольятти с помощью фонда «Развитие через образование» в 1999 году. Данная работа автора, несмотря на прошедшие 24 года со времени её издания, остается практически неизвестной для научно-педагогической общественности в России. Поэтому данная работа актуализирует написанную почти четверть века назад концепцию Синтетической цивилизационной революции, которая стала одним из важнейших теоретических блоков разработанной автором теоретической системы Ноосферизма.

Данная концепция раскрывает сложную логику тех преобразований, которые уже идут и которые должны быть более глубоко осознаны всеми, кто посвятил себя высокому призванию «учителя» и «наставника», которым Указом Президента России посвящен, с позиции общественной рефлексии, 2023 год.

***Ключевые слова*:** образование, наука, общество, педагогика, эволюция, развитие, обучение, учитель, учительство, интеллект, методология, изменения, динамика, мастерство, качество, система, инновация, человек, рефлексия, информация, знание, экология, биосфера, ноосфера, экономика, управление.

***A.I. Subetto,***
Professor of the Department of Social Sciences of the North-West Institute of Management, a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Professor of the Department of History of Religion and Theology of the Institute of History and Social Sciences of the Herzen State Pedagogical University, Honorary Professor of Yaroslav the Wise Novgorod State University, Doctor of Philosophy, Doctor of Economics, Candidate of Technical Sciences, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Laureate of the Prize of the Government of the Russian Federation, Honorary President of the Noosphere Public Academy of Sciences, First Vice-President of the Petrovsky Academy of Sciences and Arts, Chairman of the Philosophical Council of the Russian Space Society, Vice-President of the International Academy for the Harmonious Development of Man (UNESCO), Vice-President of the International Association for the Survival of Mankind (UNICEF-UNESCO) Member of the Presidium of the International Supreme Scientific Council, Full Member of the Russian Academy of Natural Sciences, the European Academy of Natural Sciences, the International Academy of Psychological Sciences, the Academy of Philosophy of Economy, the Academy of Quality Problems Laureate of the Prize and the Silver Medal of N.D. Kondratiev, Laureate of the P.A. Prize Sorokina, Laureate of the Mahatma Gandhi International Gold Medal of Peace
Moscow (Russia)

# SYNTHETIC CIVILIZATIONAL REVOLUTION AS ONE OF THE FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF A SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SOCIETY

***(dedicated to the "Year of the Teacher and Mentor", which has been declared the year 2023 in Russia)***

***Abstract.*** The new work "Synthetic Revolution as One of the Foundations of the Formation of a Scientific and Educational Society" reflects the author's concept of the "Synthetic Civilizational Revolution" as a synthesis of 6 revolutionary shifts in the foundations of the existence of human civilization, countries of the world, including science, culture, education, and in general - in the foundations of human existence in the modern world, which have been going on for more than 70 years: systemic, human, intellectual and innovative, qualitative, reflexive-methodological and educational revolutions. The author has been developing this concept since 1988. This work was based on one of the sections of the author's monograph "Ontology and Phenomenology of Pedagogical Mastery", published in Togliatti with the help of the Foundation "Development through Education" in 1999. This work of the author, despite the passage of 24 years since its publication, remains practically unknown to the scientific and pedagogical community in Russia.

Therefore, this work actualizes the concept of the Synthetic Civilizational Revolution, written almost a quarter of a century ago, which has become one of the most important theoretical blocks of the theoretical system of Noospherism developed by the author. This concept reveals the complex logic of the transformations that are already underway and which should be more deeply understood by all those who have dedicated themselves to the high calling of "teacher" and "mentor", to whom the Decree of the President of Russia dedicates, from the standpoint of public reflection, the year 2023.

***Key words*:** education, science, society, pedagogy, evolution, development, training, teacher, teaching, intelligence, methodology, changes, dynamics, mastery, quality, system, innovation, man, reflection, information, knowledge, ecology, biosphere, noosphere, economy, management.

***«Сегодня и родители, и общество, и школа должны скоординировать приоритеты.***

***Что сначала – образование или воспитание? Что важнее – образованный или воспитанный ребенок?...***

***Когда начинать заниматься воспитанием?***

***С самого рождения!***

***Потому что и мировосприятие, и убеждение, и ценности человека на пятьдесят процентов оказываются сформированными до пяти лет. В период, когда внутренний мир ребенка только формируется, родители должны быть всегда рядом»***

**Л.П. Фомина**

***«Чей ты разум человеческий?***
***Чему ты служить, что ты любишь?***
***Ты – Разум Вселенной и Разум Любви!***
***Ты – Разум Справедливости и***
***Разум Кооперации!***
***Ты – Разум Ноосферный, потому***
***что служить Гармонии***
***Земли и Мира!***
***Ты – Разум всей Жизни***
***на Земле***
***и жизни в Космосе!***
***Ты – Разум Духа и разум***
***одухотворенный!***
***Ты – Разум Добра – и в этом качестве***
***За тобой Великое Будущее!»***

**А.И. Субетто**

## 1. Онтологический смысл «синтетической цивилизационной революции»

Концепция ***синтетической цивилизационной*** **революции** была разработана автором в период с 1988 по 1997 годы. Синтетическая цивилизационная революция предстает как *«революция в основаниях бытия человека», реально происходившая во второй половине XX века и определявшая синтетическую революцию в сфере образования* [*1-3*] и, соответственно, *«синтетическую революцию» в онтологии (бытии) педагогики (не только как науки, но и как общественного института).*

*У* синтетической цивилизационной революции есть еще один смысл в свете концепции «Кризиса Истории» – смысл «революции», подготавливающей предпосылки «в настоящем» для перехода к управляемой социоприродной, т.е. ноосферной, эволюции на базе общественного интеллекта и научно-образовательного общества. Синтетическая революция – форма становления Тотальной Неклассичности бытия «в настоящем». Смысл Синтетичности цивилизационной революции состоит в том, что она реализуется как «пакет» или «система» цивилизационных революций во второй половине XX века и в начале XXI века, взаимодействующих друг с другом. Она предстаёт как базис грядущего ноосферного преобразования основ бытия человека на Земле в XXI веке.

## 2. Системная революция в механизмах развития человечества

***Первая революция*** **в этом «пакете» –** ***системная революция.*** **За последние 50-70 лет произошел резкий скачок в системности «качества функционирования» и «качества развития» цивилизации. Человечество, как и общества отдельных стран, все больше начинает обладать системной связностью, гомеостатическими механизмами, все больше становится похожим на «организмы». Отметим, что цивилизации и культуры как «организмы» были рассмотрены О. Шпенглером** [4].

Системная революция выражается в росте связности мировой экономики, в скачке социальной кооперированности и связности, в том числе в социальной системности производства, экономики в их планетарном и страновом измерениях, в росте пространственно-временных масштабов энергетических и экономических напряженностей. Новая системность так или иначе как свойство фиксируется в понятиях «пост-индустриального общества», «технотронной цивилизации», по И.Бушмарину, «информационного общества», по Дж. Нэсбитту, «цифрового общества».

***Новая высшая системность качества экономики и социума олицетворяет собой доминирование синкретических, интеграционных процессов,*** охватывающих не только общественное материальное производство, но и общественное духовное производство, воспроизводство общественного интеллекта – науку, культуру, образование. Примером системной революции в сфере общественного духовного производства и общественного интеллекта является ***происходящее становление новой системной организации единого корпуса знаний в виде новых системной, классификационной, циклической, квалитативной парадигм в организации знаний,*** которые материализуются новыми общенаучными комплексами – интеграционными науками: системологией и системогенетикой, классиологией или метатаксономией, циклологией, квалитологией и квалиметрией, ноосферизмом и ноосферологией [2, 13, 20, 85-91]. ***Эти новые парадигмы реформируют технологию и методологию фундаментализации образования, преобразуют ее качество, обеспечивая возрождение на новой основе синтетического мышления и универсализма общественного интеллекта*** [9-13; 16;26; 32; 45; 84]**.**

***Системная цивилизационная революция замыкает историческую спираль развития системности в эволюции культуры, образования и науки, в целом общественного интеллекта:*** от системности представлений о мире и системности жизни в ее архаической, синкретической форме – через аналитику, рационализм, специализацию, «узкий профессионализм», который у Маркса получил оценку «профессионального кретинизма», производство «частичного человека» – к новой системности уже в более глубокой, дифференцированной, форме на базе нового витка интеграции наук, фундаментализации и универсализации образования на этой основе [5].

Главными составляющими системной революции являются системно-технологическая, системно-экологическая и системно-информационная революции.

***Системно-технологическая революция*** качественно изменила технологический базис экономик «развитых» стран и через их интернационализацию – *технологический базис мировой цивилизации,* сохраняя и в определенной степени усиливая неравномерность технологического развития стран мира. ***Выражением системно-технологической метаморфозы социальной онтологии являются энергетические, топливно-трубопроводные, транспортные, информационно-космические, коммуникационные и тому подобные инфраси-стемы*** (странового и планетарного масштабов), определившие в своем развитии новый тип обобществления собственности и управления – **технологическое обобществление** [5-7].

Данный тип интеграционных процессов предстает как часть процесса формирования ***«системно-технологического организма» цивилизации*** – роста системно-технологической связности техносферы и антропосферы. ***Рост технологической связности онтологии человека и общества, масштабов и сложности технологических систем сопровождается ростом наукоемкости, интеллектоемкости, образованиеемкости и капиталоемкости их разработок и создания*** [9-11]. Поэтому данные процессы с учетом увеличения коммерческого риска определили политику корпораций Запада и Японии к объединению инвестиционных ресурсов, к кооперации деятельности: в сфере капиталоемких НИОКР (научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок).

***Технологизация экономик видоизменяет механизмы функционирования рынка, усиливает «движение» развитых стран в сторону роста управляемости, кооперированности, перехода их экономик в тип «планово-рыночных» экономик.*** **Классической рыночной экономики в чистом виде никогда не было.** Всегда присутствовал компонент управляемости и кооперированности (на рынке действует не только закон конкуренции, но и закон кооперации – монополизации).

**Системно-технологическая революция увеличивает рост «несвободности» рыночных сил**, определяет рост механизмов плановости и регуляции рынка. Ю.М.Осипов, оценивая еще в 1990 году «капитализм века», **отмечает тенденцию «интеграционного обобществления труда и производства», превращение общественного производства в более «органичное – организменное»** [8, с. 314]. Курт Флекснер, автор книги «Просвещенное общество. Экономика с человеческим лицом», показал фактически тенденцию становления под воздействием технологических изменений планово-рыночной, социальной экономики.

***Системно-технологическая революция*** к концу XX века, изменяя системно-технологическую структуру бытия человека, рост его технологической интегрированности, ***формирует социальный заказ на резкое повышение образованности и профессионализма человека,*** формирование тотальной системы образования и на ее основе – научно-образовательного общества [9-11].

***Системно-экологическая революция*** есть рост экологической системности человеческого бытия, экологической взаимозависимости регионов и стран планеты. Вместе с ростом энергетизма цивилизации в XX веке *(*скачка в энергетике «хозяйственно-природного» потребления в среднем на семь порядков [11]) ***увеличивалась экологическая дискретность социального бытия чело-***

***века и общества,*** то есть масштаб пространственных «ячеек» проживания населения, размещения промышленных и энергетических объектов, через которые Биосфера взаимодействует с человеческим обществом. Возникло ***противоречие между социальной дискретностью («атомарностью») развития общества и экологической дискретностью социального бытия. И чем больше энергетика хозяйствования, тем крупнее «экологические единицы» взаимодействия общества и природы***. Экологическое взаимодействие Санкт-Петербурга как хозяйственной единицы приблизительно определяется пространственной ячейкой с радиусом около 500-1000 км, внутри которой на поверхности земли оседают хозяйственные загрязнения Санкт-Петербурга. ***Происходит «экологическое стягивание» людей в «крупные блоки экологического выживания», которое влечет за собой экологическое обобществление собственности и управления.***

«Императив выживаемости» с позиций экологии есть ***«экологический императив»*** **(Н.Н. Моисеев), требующий для своей реализации** ***«экологического коллективизма»*** и как его социального воплощения – ***экологического социализма*** [12], то есть такого социального и политического устройства, которое позволяло бы управлять применением и сохранением ресурсов, регулировать отношения собственности, обеспечивать мобилизацию инвестиционных ресурсов в чрезвычайных ситуациях и в случае экологических катастроф. Большая Логика Социоприродной Эволюции поставила вопрос о переходе человечества в состояние *ноосферной цивилизации* [13], основаниями которой являются ***ноосферное общество, ноосферная экономика, ноосферное образование***. Речь идет о своеобразной ***экоонтологии,*** то есть о своеобразном ***ноосферном бытии,*** как определенном аспекте Тотальной Неклассичности Бытия, в котором ***«эго»*** человека преодолевается через осмысление и ***принятие «эко» человека, в системе которого имеют место и принцип «благоговения перед любой жизнью» Альберта Швейцера, и биосфероцентрическая, и космоцентрическая, и геоцентрическая системы ценностей и нравственности.*** Альбер Гор, в книге «Земля и равновесие» отмечал, что «ошеломляющая победа над коммунизмом во всеобъемлющей битве идей принесла с собой новые обязательства по изменению тех черт нашей экономической философии, которые... ущербны, поскольку... узаконивают и даже поощряют разрушение окружающей среды» [14].

***Системно-экологическая революция предстает как системно-экологическое «давление» со стороны Биосферы на формы Бытия человека, как своеобразная форма системной интеграции жизни людей в экономическом, социальном, духовно-нравственном, образовательном измерениях под воздействием «диктатуры лимитов природы».*** Первая фаза Глобальной Экологической Катастрофы есть проявление этой системно-экологической связности социальной онтологии человека через «негатив», через форму «отрицания» в виде «катастрофы» неадекватности рыночно-капиталистического устроения мира законам, отражающим действие гомеостатических механизмов Биосферы и Земли как суперорганизмов. Природа как Системное Целое выступила против Капитала и Рынка [15].

***Системно-информационная революция*** есть скачок в развитии мощностей информационной индустрии общества, ведущей **к росту *информационной связности и системности общества в страновом и планетарном измерениях.*** Происходит становление «информационного общества» как результата системно-информационной революции. При этом информация играет роль ускорителя или замедлителя всех системных процессов в обществе, в экономике, культуре и в общественном интеллекте. В зависимости от своего качества она усиливает или ослабляет не только позитивы, но и негативы общественного развития.

***Информационное общество в структуре синтетической цивилизационной революции*** предстает как ***сложный феномен***, в котором рост информационной системности сопровождается ***увеличением неустойчивости развития информационного общества вследствие массового распространения, в том числе и через образование, «информационных загрязнений» средствами массовой информации*** **(СМИ), в том числе социальными сетями Интернета.** О генерации ложной информации в информационных войнах как негативной стороне экспансии рынка в инфосферу пишут многие и давно. Негативная сторона информационного общества закрепляется в форме ***«общества телеманов и информофагов»*** [16], **в котором через СМИ и Интернет осуществляется манипулирование сознанием людей и общества**.

Образуется ***«императив информационной экологии»*** [16, с. 36] – императив защиты людей и общества от изложенных негативов информационного общества, обеспечения их ***информационной безопасности.*** В контексте «панэкологизации» и ноосферизации механизмов цивилизационного развития ***информационная экология приобретает особое значение в преодолении информационно-интеллектно-энергетической асимметрии (ИЭАР)*** человеческого разума, общественного интеллекта. **Н.Ф. Раймерс в своем «Экологическом манифесте»** ***фактически ставит проблему преодоления искажений в «картинах мира» информационного общества***. В провозглашенном кредо звучат слова: **«Мы заявляем: люди обязаны знать правду о состоянии вечного дома. Его сохранение – в их интересах. В области экологии: самое малое отклонение должно быть известно всем, опасное немногим требует пристального внимания, несущее вред сотням достойно осуждения, угрожающее тысячам требует пресечения, тревожащее миллионы должно быть уничтожено, грозящее миру и планете – вне закона...»** [17, с.362].

***В информационном обществе качество информации (качество знаний) становится одним из важнейших факторов качества образования, качества жизни и соответственно онтологии учительства и педагогического мастерства.***

Проблема качества экологической информации, поступающей на «вход» массового сознания через СМИ и социальные сети Интернета приобретает высокое значение.

***Информационная экология становится базисом экологии человека, валеологии, социальной экологии, экологии природы и их неотъемлемой части – экологии образования*** [16, с.37] **и в этом проявляется эффект системной**

**революции.** Информационная экология входит в новое, неклассическое понятие гуманизма, в систему которого включается пока неразработанные ***информационная этика*** **и** ***информационная нравственность*** как часть становящегося, более широкого феномена – ***антропоэтики. Как измерения антропоэтики, информационные этика и нравственность входят и в систему педагогической этики с ее девизом «Не навреди» учащемуся.***

Своеобразным примером становления информационной этики служат заповеди шведских журналистов [18]: «С предельной деликатностью обращайся с публикациями о жертвах преступных деяний. Не выноси обвинительный приговор, пока его не вынесут судебные органы. Не поминай имен всуе без крайней на то необходимости. Не принимай в служебном порядке заданий от лиц, не работающих в редакции. Не принимай от людей, не работающих в редакции, ни приглашений, подарков, ни предложений совершить бесплатную поездку, ни каких-то ни было иных благ. В противном случае ты можешь утратить независимость, самостоятельность и свободу суждений».

Неустойчивость информационного общества породила процессы ***этизации общества*** как условия обеспечения устойчивости его развития.

С позиций императива выживаемости ***особое значение приобретает синтез социального института образования со СМИ в целях формирования информационно-образовательной среды,*** увеличивающей доступность специального и высшего образований, ***поднимающей роль Великих Учителей-Новаторов на уровень общественного резонанса. Образование через каналы СМИ, в частности телевизионное образование*** (особенно для малонаселенных районов, для сельских малокомплектных школ), приобретает значение как ***этап общего процесса трансформации информационного общества*** **в научно-образовательное общество** в общем контексте перехода к управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества [13]. Таким образом, системная революция в механизмах цивилизационного развития представлена схемой (рис.1):

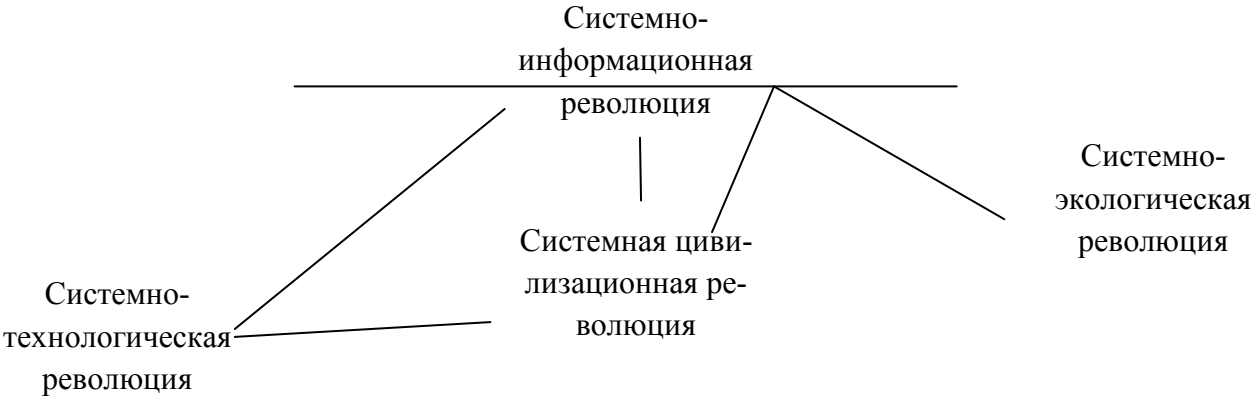



**Рисунок 1 −** ***Системная революция в механизмах цивилизационного развития***

## 3. «Человеческая революция» – революция в онтологии человека и в онтологии учителя. Императивы человеческой революции

***Вторая революция*** в «пакете революций», входящих в синтетическую цивилизационную революцию, – ***человеческая революция***. Термин «человеческая революция» запущен в научный оборот А. Печчеи в 70-х годах [19].

**В излагаемом контексте «человеческая революция» предстает *как революция в онтологии человека и, соответственно, в онтологии учителя,* она есть революция в мировоззрении, в мироотношении и затем в мироосвоении, совершаемом человеком**. Одновременно ***«человеческая революция»*** **предстает как некий «трансформатор» Синтетической цивилизационной революции через «мир человека», через человековедение. Здесь действует «блок» системогенетических «законов *адекватности»*** – по разнообразию, по неопределенности, по сложности и по системности (развивающаяся открытая система по этим характеристикам должна быть адекватна в «опережающем смысле» динамике окружающей среды) [12, 16, 20]. ***В соответствии с этими законами, чтобы человек выжил в усложняющемся по его же причине антропогенном мире, он по своему интеллекту, миру знаний, духовному миру должен быть адекватным этому «миру» по разнообразию, сложности, неопределенности и системности.***

Рост системности, сложности, универсальности бытия на рубеже XX и XXI веков с учетом Большой Логики Социоприродной Эволюции как бы формирует «запрос» на соответствующего человека. ***Системная*** **революция во внешнем мире по отношению к человеку требует адекватной системной революции в его внутреннем мире.**

Поэтому интенции синтетической «человеческой революции» на рубеже XX и XXI веков несут в себе смысл реализации императивов, которые предстают как ***«императивы Человеческой революции»*** [3]:

- ***императив всестороннего и гармоничного, универсально-целостного, творческого развития человека.*** Данный императив в форме гуманистического императива был сформулирован в конце XVIII и в XIX, XX веках (Э. Кант, А. Гумбольдт, К. Маркс, В.И. Ленин). ***В конце XX века он*** **под воздействием «императива выживаемости» и синтетической цивилизационной революции приобрел *содержание экономического и экологического императива;***
- ***императив Ренессанса универсализма, становления универсального, проблемно ориентированного, энциклопедического профессионализма,*** который не противостоит узкоспециализированному профессионализму, а дополняет его. ***Особенно данный императив касается учительства (профессорско-преподавательского состава), поскольку «человеческая революция» начинается с учителя;***
- ***императив непрерывного образования как формы жизни личности***, ее непрерывного профессионально-духовного становления и самоизменения в «мире изменений»;
- ***императив экологизации, космизации, ноосферизации интеллекта и духовного мира человека, формирования «космопланетарного простран-***

***ства» сознания человека, т.е. императив становления ноосферного человека*** [13, 16]**.**

**«Кризис История» предстает как «кризис частичного человека», «профессионального кретина» или «технократа»,** сформированного специализированной структурой промышленности, управления и экономики на протяжении новой и новейшей истории. «Одномерный человек» Г. Маркузе, «линейный интеллект» – ипостаси «частичного человека». «Экологическая революция» как часть системной революции поставила проблему изменения сознания и интеллекта человека (как проблему его качества) **в форме обеспечения его сдвига** [3; 16]: ***от витально-индивидуального пространства сознания и интеллекта*** (не выходящего за рамки «быта», «бытовых проблем» личности и семьи) – ***к социальному пространству сознания и интеллекта*** **(**не выходящего за пределы проблем внутренней жизни общества, народа, национальности, определенной социальной или демографической группы и т.п.) **и от «социального пространства» –** ***к ноосферному, космопланетарному пространству сознания и интеллекта*** (выходящему на планетарные, ноосферные и космические измерения качества жизни, на проблемы ответственности человека за все живое на земле, за Землю и в будущем – за Космос). **В.И. Вернадский отмечал: «Человек впервые реально понял, что он – житель планеты и может – должен – мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода, государств и их союзов, но и в планетарном аспекте»** [21, с. 24].

***Человеческая революция предстает как революция качества человека,*** **имеющая своим «вектором» формирование «биосферно-ноосферного», *эко*-центричного во внутреннем самосознании человека, с интеллектом синтетического типа**. Трудность перехода к космопланетарным, или ноосферному, пространству сознания и ответственности человека уже предугадал Л.Н. Гумилев. Он показал, что эта трудность в самом человеке, привыкшем мыслить и жить в пространственно-временных масштабах, не выходящих за пределы жизни человека. Ставя вопрос о пространственно-временном видении этногенеза, он подчеркивал наличие иерархии систем и метрик системных времен, со скачками от одной метрики анализа и времени к другой метрике. Именно здесь лежит секрет «наблюдательности» [22; 23; 64].

Автор в научно-философском эссе «Самосозидание через научное познание», или «опыт автогносеургии», так определил смысл жизни человека, исходя из длящейся более полувека рефлексии автора над логикой собственного творчества и научного познания мира и человека [26, с. 108].

«Самосозидание через научное познание мира», как тезис,… имеет глубокий смысл: всё, что мы творим, созидаем, познаем – творит нас самих, определяет или «программу» нашего восхождения по ступеням качества «вверх», к совершенству и универсальности, или наоборот – «программу» нисхождения «вниз», в «инферно».ю к отрицанию жизни. Последнее означает, что самосозидание превращается в свою противоположность – саморазрушение.

Смысл жизни – за пределами жизни человека, в жизни для других, в том числе для продолжения жизни всей «Системы Жизни на Земле – Биосферы». В

последнем случае жизнь обретает «ноосферное измерение». За этим скрывается переход человека из состояния «Разум-для-Себя» в состояние «Разум-для-Биосферы, Земли, Космоса».

***Проблема педагогического мастерства, качества педагогической функции как функции антропоонтологической, таким образом, имплицитно включает в себя проблему космизации, ноосферизации и экологизации сознания учителя, преподавателя, педагога, а затем учащегося.***

Тезис «бытие человека – "черный ящик" для него», которым объясняется механизм действия закона «искажения великодушных идей» Достоевского, в конце XX века как бы усилился, потому что именно такой «несвободный человек» стоит у истоков первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы. Данный тезис есть другое измерение открытого автором ***тройственного единства асимметрии общественного интеллекта и знаний, раскрывающего содержание информационно-интеллектно-энергетической асимметрии человеческого разума (ИЭАР) как итога развития энергетической цивилизации XX века – Большого Энергетического Взрыва в социальной эволюции человечества*** [13]. Усилилось отставание интеллекта человека в качестве своего будущетворения от антропогенного роста энергетизма, сложности бытия. **Человек столкнулся с «барьером сложности».** ***В своих проектах и исследованиях человек и общество приблизились к тому пределу сложности, где вполне проявляется самое фундаментальное свойство мира – его целостность и системность.*** **Возникший «предел сложности» есть другое измерение «стихийного» и «частичного человека», есть другое измерение Предела «стихийной Истории» в конце XX века, как она сложилась, другое измерение ИЭАР. Человеческая революция имеет своим «вектором» преодоление «барьера сложности» через реализацию своих императивов. По своей сущности в XXI веке она приобретает содержание ноосферной человеческой революции** [3; 24; 86 - 89].

***Человеческая революция*** **определяет фундаментальные сдвиги в качестве образования и, следовательно, в онтологии учителя и онтологии педагогического мастерства, в первую очередь в содержанки педагогической деятельности, в качестве знаний, которыми она оперирует**. На передний план выдвигается проблематизация профессиональной подготовки, формирования творческих умений решать сложные проблемы и проектировать сложные комплексы и программы, проблема ноосферных нравственно-мировоззренческих установок, связанная с рефлексией «тупиковости» «либеральной онтологии человечества», ценностей *эго*-центричной свободы человека, максимизирующего только свою выгоду, свою прибыль, наживу.

***Человеческая революция имеет измерение «революции Неклассичности». Эта Неклассичность означает новую синтетичность мышления и интеллекта человека,*** **в которых по В.И. Вернадскому отражается понимание невозможности «отделить человека и человеческое сознание от целого», то есть биосферы.** Новая Неклассичность проявляется не только в учете активной роли человека в любом научном эксперименте, но и в том, что «**появилась в ясной реальной форме возможная для создания единства чело-**

**вещества сила – научная мысль... Она выявилась... в форме вселенкости – в охвате всей биосферы, всего человечества...»** [25].

***Человеческая революция индуцирует образовательную революцию. Фактически Новая Неклассичность – одна из базовых характеристик нового системного качества человека, которое должно быть адекватно новому системному и ноосферному качеству его бытия.*** **Новое системное качество человека** – ***целевая функция «человеческой революции» и вектор разворачивания революции качества образования*** [84]**.** За данной направленностью происходящих изменений в требованиях к человеку, к формам его становления, социализации, рефлексии по поводу смысла жизни лежат ***опережающие изменения в целевых функциях учительства.***

## 4. Интеллектно-инновационная революция. Креативно-инновационный профессионализм

***Третья революция,*** **входящая в систему Синтетической революции, –** ***интеллектно-инновационная революция***. Она выражает собой особый качественный скачок в онтологии человека, культуры и общества – **скачок** ***в инновационной динамике – динамике обновления качеств, охватывающей всей сферы существования цивилизации: производство, культуру, науку, управление, образование.*** В определенном смысле она есть неотъемлемая часть системной и человеческой революций и одновременно их порождение, хотя имеет самостоятельное содержание и значение.

**Интеллектно-инновационная революция есть** ***единство трех взаимосвязанных «бытийных сдвигов» – революций в последней трети XX века – инновационной, интеллектуальной, креативной*** (рис.2):

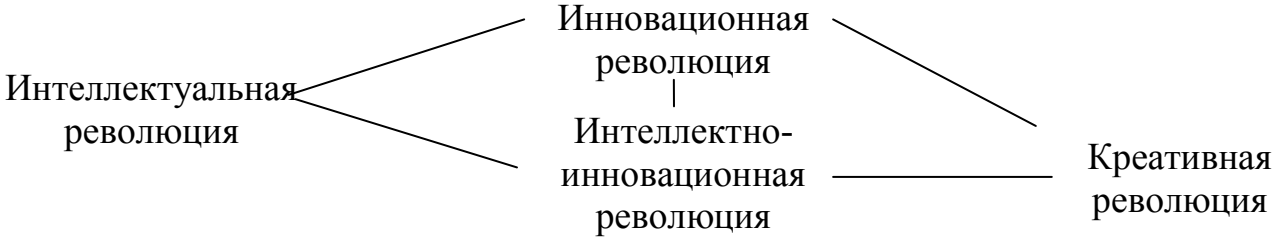



***Рисунок 2 − Три взаимосвязанных «бытийных сдвига***

Все указанные революции «переходят» друг в друга. ***Ведущими процессами являются*** **интеллектуализация** (интеллектуальная революция) и ***креатизация*** («творческая» революция) механизмов развития цивилизации. Еще В.И.Вернадский отмечал «небывалый взрыв творчества», который переживает научная мысль, а мы добавим – и педагогическая мысль [25]. ***Интеллект человека, общественный интеллект, образование, наука и учительство в результате реформационного действия синтетической цивилизационной революции как ее интенция (направленность) становятся главной движущей силой развития.***

***Интеллектуальная революция*** есть форма повышения роли механизмов идеальной детерминации через общественный интеллект в истории [27]. Происходит интеллектуализация производительных сил. С середины 80-х годов XX века усилилась ***геополитическая конкуренция по качеству интеллектуальных ресурсов, качеству образования и качеству общественного интеллекта.*** Вместе с интеллектуализацией рабочей силы происходит интеллектуализация капитала. Интеллект становится капиталом, «встраивается» в строение капитала.

**К концу XX века как результат синтетической цивилизационной революции появился *феномен интеллектоемкого общества и интеллектоемкой* (и одновременно образованиеемкой, наукоемкой) *экономики.***

***Сайентизация и эдукологизация экономики*** – **рост ее наукоемкости и образованиеемкости – меняет природу экономических отношений** [3, 9-13]. ***Знания, умения, способности*** **становятся непосредственной производительной силой**. ***Сайентизация – креатизация сопровождается ростом значимости коллективизма, сотрудничества, кооперации. Кооперация начинает «теснить» конкуренцию.***

«Творческий труд не совместим с безразличием к индивидуальным достижениям и индивидуальным способностям других людей. Товарищеское сотрудничество помогает в понимании трудных и нерешенных вопросов смежных областей знания, в овладении понятиями других наук. Взаимное соревнование делает неуместным зависть и конкуренцию, так как результаты, полученные одним из участников процесса научного творчества, не имеют никакой цены, не будучи объединены с результатами остальных» [28, с.283]. По данным Дж. Кендрицкого в экономике США (интеллектоемкой, образованиеемкой и наукоемкой экономике по нашему определению) ***источником более чем 60% хозяйственного роста является прирост знания.*** Считается, что «благодаря приросту знаний обеспечено 69%-е увеличение экономического потенциала в Японии за период с 1955 по 1960 год, 60% прироста падает на тот же источник в 1960-1970 годы, 48% – в 1970-1975 и 66% – в 1975-1980 годы. Интересны и такие данные: объем затрат на НИОКР увеличился в 1966-1988 годы в Великобритании в 7 раз, непрерывно повышается показатель реальных затрат на НИОКР в расчете на одного исследователя» [28, с. 279].

Исходя из анализа данных тенденций, которые являются, по нашей оценке, проявлениями интеллектно-инновационной цивилизационной революции, ***государственный истэблишмент США делает вывод, что*** **«первейшей ролью правительства в укреплении инновацион*ной способности является поддержка развития образования и фундаментальной науки».*** «Если в США с 1965 по 1985 годы реальные (в сопоставимых цифрах) расходы на науку выросли в 1,7 раза, то в Японии за тот же период в 4,6 раза. За указанный период научные кадры в США численно увеличились в 1.5 раза, в Японии более чем в 3 раза» [28, с. 281].

***Интеллектуальная революция (повышение роли науки в профессионализме кадров всех рангов) сопровождается креативной революцией.*** Творчество становится главной функцией управления. Примером может служить изменение роли работников, ориентированных на творчество. Профессии творче-

ского труда на 1981-86 годы имели удельный вес в США – 73%, ФРГ – 70%, Великобритании – 73%, Японии – 70% [29].

Появляются ***креативный менеджмент и креативная педагогика,*** в которых творчество предстает как главное основание и как технологическое средство в достижении целей. ***Креатизация как процесс охватывает все сферы жизни, в том числе и образование, и подготовку преподавательских кадров, и педагогические технологии***.

***Инновационная революция*** «интегрирует» интеллектуальную и креативную революции. Происходит качественный скачок в инновационной динамике. Главным итогом этого «скачка» становятся ***«мир изменений», инновационный социум, инновационная экономика и инновационное образование.*** Формируются представления об ***«информационном социальном бытии» человека,*** которое, в общем-то, является ***отражением креативности Бытия*** как главной его онтологической характеристики, то есть отражением ***креативной онтологии*** [2, 3, 16, 20, 30 – 34].

Инновационная экономика включает в себя увеличивающиеся темпы технологических инноваций – «технологических прорывов», по Р. Фостеру [35], когда темпы обновления поколений техники и технологий увеличиваются до такого уровня, при котором ***инновационные циклы*** **сокращаются до 1,5-3 лет** (микроэлектронные технологии). На дочерних предприятиях фирмы IBM ***цикл перестроек структур управления***, который задается и отслеживается высшим руководством с тем, чтобы не понижался креативно-инновационный потенциал управленческого персонала предприятий, не должен превышать 3 лет [36].

***«Мир изменений» формирует новый блок требований к профессионализму – блок требований к его адаптивности, мобильности, креативност.*** Можно говорить об ***особом типе профессионализма – креативно-инновационном профессионализме,*** в квалификацию которого (в состав его социально-системного качества) входит не только уровень исполнения, качество труда и работы, качество творчества, но и способность к профессиональной адаптации и переадаптации, способность к повышению квалификации и способность к смене профессии, способность к самообучению и к обучению, способность к непрерывному образованию.

***Новый тип профессионализма – креативно-инновационного профессионализма – становится и измерением современного профессионализма учителя (преподавателя, педагога).*** Формировать творческого человека, готового творить инновации в управлении, культуре, технике и быть готовым быстро ***адаптироваться к инновациям***, в том числе профессионально, ***могут только педагогические кадры, образовательные системы, обладающие свойствами креативности и инновационности, обладающие свойством опережающей адаптации (предадаптации).***

«Мир изменений» предъявляет особые требования к учителю и к школе. Не случайно в последние годы появилось ***«инновационное» движение в российской школе,*** появились ***«инновационные школы»*** как определенная саморефлексия школьных коллективов с установкой на обновление образовательных программ и учебных технологий, исследования по инновационным и креативным технологи-

ям в сфере образования (А.П. Беляева, В.В. Бобров, Г.А. Бордовский, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Т.М. Давиденко, А.А. Добряков, Е.Н. Жаринова, Л.Г. Татарникова, Л.П. Фомина, В.Д. Шадриков, Т.И. Шамова, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, О.И. Полищук, Н.А. Рогачёва, Н.А. Селезнёва, М.П. Сибирская и др.), поставлена проблема ***«адаптивной школы»*** и управления ею [37 – 44]. Последнее свидетельствует о том, что ***интеллектно-инновационная революция, распространяясь на сферу образования, становится интеллектно-инновационной революцией в образовании (на всех уровнях), в том числе в механизмах функционирования и развития учительства.***

Интеллектуализация капитала и экономики в целом приводит к увеличению роли интеллекта и образования в структуре воспроизводства капитала и экономики образования. ***Образование становится ведущей функцией в управлении фирмами, организациями***. Данный прогресс условно и назван нами ***эдукологизацией экономики.***

***Рост интеллектоемкости сопровождается ростом образованиеемкости***. Если в фирму IBM принимаются (на «входе») работники с образовательным цензом не ниже 16-17 лет обучения и это оценивается как капиталовложение фирмы приблизительно в 1 миллион фунтов стерлингов, уже высшее управление фирмы IBM олицетворяют работники с образовательным цензом в 30-35 лет обучения, и они же персонализируют собой капитал, оцениваемый величинами на два порядка выше. Поэтому не случаен тот факт, что «пожизненный» найм впервые возникает в IBM в 1953 году благодаря инициативе Уотсона Младшего [36]. Рост образованиеемкости интеллекта трудящихся меняет отношения между трудом и капиталом: ***труд капитализируется, а капитал интеллектуализируется***. **Увеличивается цикл воспроизводства интеллектуальной составляющей капитала, включающий в себя цикл подготовки «кадров-капитала» – образовательный цикл, измеряемый от 10 лет и до 20, 30, 40 лет. Поэтому растет общественная потребность в долгосрочном планировании и управлении, т.е. в планируемой и управляемой экономике.**

Поэтому ***императив непрерывного образования возникает не только как императив сохранения профессионализма в быстро меняющемся мире, по и как императив экономический, императив, определяемый интеллектоёмкостью, наукоемкостью, образованиеемкостью нового типа экономики, который может быть выполнен только в условиях управляемо-рыночной (планово-рыночной) экономики,*** в которой государство все больше берет на себя ответственность за управление социально-экономическим развитием. А это уже означает, что Синтетическая цивилизационная революция в бытии человечества так же, как процессы первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы поставил пределы Стихийной, рыночно-капиталистической и конкурентной парадигме развития человечества на рубеже 80-х – 90-х годов XX века [13; 15].

## 5. Квалитативная революция: изменения в качестве бытия человека и общества

***Четвертая революция – квалитативная революция или революции качества.*** В ней преломляются сдвиги, происходящие в рамках Синтетической цивилизационной революции, через ***призму качества как синтезатора всех происходящих изменений. Квалитативная революция несет в себе смысл тотальной квалитативизации всех механизмов развития общества, квалитативизации его бытия.*** В первую очередь квалитативизируется экономика.

**Возникает** ***класс «горячих», интеллектоёмких, наукоемких, образованиеёмких, квалитативных экономик***. Здесь атрибут «горячая» или «высокотемпературная», прилагаемый к экономическим системам (экономике), имеет смысл высоких скоростей экономических процессов, высоких темпов роста восприимчивости к научно-техническому прогрессу.

***Осуществляется квалитативизация рынка.*** **Формируется своеобразная** ***инфраструктура качества*** в механизмах рынка:

(1) в форме «права качества» – разветвленной системы законодательства по качеству;

(2) в форме механизмов сертификации качества товаров, систем качества на производстве, систем качества в образовательных системах, сертификации отдельных компонентов в дипломах инженеров, отвечающих за обеспечение безопасности человека и природы;

(3) в форме механизмов лицензирования, аттестации, аккредитации и других механизмов обеспечения качества в сфере образования, включая механизмы ***мониторинга качества образования*** [16; 26; 33; 45-49].

***Под воздействием фактора качества меняется механизм конкуренции***. Формируется тенденция сдвига:

- от ценового фактора как ведущего фактора мировой конкуренции – к фактору качества товаров;
- от фактора качества товаров – к фактору качества технологий;
- ***от фактора качества технологий – к фактору качества человека, качества образования, качества интеллекта «рабочей силы», качества учительства, качества общественного*** **интеллекта**.

***Данные сдвиги в квалитативизации рынка и экономики в целом отражают воздействие синтетической цивилизационной революции на механизмы социально-экономического развития и бытия человека*** в первую очередь по их технологической, человеческой, педагогико-образовательной, инновационной, интеллектуальной составляющим и влекут за собой сдвиги в функционировании экономических систем в сторону примата плана над рынком, кооперации над конкуренцией.

***Данные сдвиги есть сдвиги в самом качестве Бытия человека, общества, культуры. Меняется структура системно-социального качества.*** **Фактор качества как фактор динамический по отношению к рынку, к социально-экономическому развитию демонстрирует нарастание своей ин-**

**теллектоемкости, наукоемкости, образованиеемкости. И вслед за этим начинает работать императив перехода к управляемой экономике.**

Последний итог квалитативной революции означает, что квалитативизация экономики и общества в конце XX века усиливает требования к концентрации капитала, к выдвижению на передний план экономики человека и экономики образования, требует смены рыночно-капиталистической системы воспроизводства общества планово-социалистической системой, с учетом действующего императива экологического выживания как ноосферного императива.

Рост наукоёмкости, интеллектоёмкости и образованиеёмкостй экономики несет в себе смысл выдвижения ***на передний план духовного производства – производства человека*** **через образование и культуру**. ***Образование становится базисом базиса экономики. Качество экономики, качество общества, качество воспроизводственных процессов все больше определяются качеством образования.***

П*роблема качества, государственная политика качества в развитых странах претерпела структурные сдвиги, поставив политику качества образования и, соответственно, политику опережающего воспроизводства качества человека и качества образования в центр и проблемы качества, и государственной политики качества.* ***А это входит в конфликт с законом устойчивости капитализма как системы – законом расчеловечивания человека*** [15].

У*стойчивость социально-экономического, политического и социоприродного развития все больше становится зависимой от выполнения требований* **закона опережающего развития качества человека, качество образовательных систем в обществе** *(а значит – и качества учительства)* **и качества общественного интеллекта, т.е. закона, который обеспечивается социализмом [3, 50].**

Развернулась глобальная конкуренция по качеству общественного интеллекта и качеству образования. Здесь сталкиваются позитивные и негативные моменты такого соревнования. Негативные моменты связаны с появлением духовно-информационных войн, явлений «социальной вирусологии» [*51*], с проявлением стратегий силового мондиализма (или империализма), которые осуществляются и через «образовательные пространства» тех или иных стран. **В этом проявляется в целом экологический утопизм рыночно-капиталистической цивилизации, которая, видя ситуацию «тонущего корабля» человечества на Земле, пытается его спасти на базе «старых ценностей» бытия через проведение силовых методов сохранения «золотого миллиарда» с «золотыми» стандартами качества жизни и нормами сверхпотребления ограниченных мировых ресурсов за счет медленного «умерщвления» «незолотых» миллиардов человечества**.

**Позитивные моменты состоят в том, что** ***квалитативная революция поставила качество образования (его массовость, доступность, повышение темпов роста среднего*** **образовательного ценза населения) в центр безопасности государства, исторического здоровья нации, решения экологических проблем** [37, 52, 53, 82-91].

## 6. Рефлексивно-методологическая революция – «революция неклассичности» в механизмах развития общественного интеллекта и системы знания. Принцип сочувствия С.В. Мейена

***Пятая революция – рефлексивно-методологическая революция.*** Как следует из названия, она олицетворяет собой **единство двух *революций – рефлексивной и методологической.***

***Рефлексивная революция*** есть *революция* в рефлексии человечества, связанная с принципиальными изменениями в механизмах развития общественного интеллекта – науки, культуры и образования, в эволюции единого корпуса знаний.

**С*качок в рефлексии* связан:**

- с пониманием сформулированных выше «императива выживаемости», «биосферного/ноосферного императива», императивов Синтетической цивилизационной революции, перехода к управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и научно-образовательного общества и ноосферного экологического духовного социализма [54];
- опережающим развитием качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе [50];
- самоосознанием человеком себя как космопланетарного феномена, самоосознанием себя как «Разума − для − других», для Биосферы Земли, Космоса, то есть ноосферного и космического разума в этом его смысловом измерении [11; 13; 16; 20; 24; 26; 51-55; 88; 89];
- осознанием глубоких перемен в механизмах функционирования и развития человечества, в том числе: в представленных научных докладах Римскому Клубу (Форрестер, А. Печчеи, Д. Медоуз, Месарович и др.), ноосферном учении В.И. Вернадского и его современных продолжателей, определившем «вернадскианскую революцию» в системе научных знаний [25; 56-58], учении о коэволюции (Н.Н. Моисеев, В.А. Кутырев, Р.С. Карпинская, И.К. Лисеев, А.П. Огурцов и др.), в космоантропоэкологии (научная школа В.П. Казначеева), валеологии (В.П. Казначеев, В.П. Петленко, Л.Г. Татарникова и др.), концептуальной экологии (Н. Раймерс), учении об общественном интеллекте (А.И. Субетто) и другие; в рамках синтетической цивилизационной революции *«рефлексивная революция» предстает как «осознание синтетической революцией» самое себя в пространстве общественного интеллекта и общественного сознания;*
- осознанием фундаментальных связей между выживаемостью мировой цивилизации и прогрессом в гармонизации социоприродной эволюции, ноосферизации, экологизации и квалитативизации экономики, социума и образования [20, 24, 30, 31, 34, 59-61, 85-88].

***Рефлексивная революция*** **означает** ***возрастание роли рефлексии в общественном развитии*** **как внутреннего** ***механизма закона роста идеальной детерминации в истории***. С этой позиции можно говорить ***о законе роста рефлексивности общественного интеллекта*** как форме проявления роста

идеальной детерминации истории. **Здесь усиливается *процесс философизации знания,* образования, общественного интеллекта, через который проявляется *скачок в социальной функции философии как рефлексивно-критической системы.***

Рефлексивная революция суть революция в основаниях науки в конце XX века и в начале XXI века. Она отражает тенденции «революции Неклассичности», перестройку оснований человековедения и обществоведения в связи с осмыслением категории «рефлексивно мира», «рефлексивных систем», «интеллектуальных или интеллектуально-рефлексивных систем», «рефлексивной системогенетики», «парадокса Сверхнаблюдателя», «теории наблюдателя», «Антропных принципов», «принципов дополнительности» и тому подобных (Н. Вишнякова, Л.С. Выготский, Л.Н. Гумилев, И.А. Колесникова, А. Костер, С.В. Мейен, А.П. Назаретян, В.В. Налимов, Ю.М. Осипов, А.И. Субетто, В.Д. Шадриков*;* [62-64] и др.). «Рефлексивный мир» – понятие, введенное автором в 1991 году. Близкое понятие – «общество субъектов», «общество инициаторов», по Ю.М. Осипову [8, с. 56]. «Рефлексивным миром» является «мир», в котором «отражение мира» и «самоотображение» (на системную функцию самоотображения в контексте системологии впервые было указано В.В. Дружининым и Д.С. Конторовым в 1976 году) в форме свободной информации, памяти – аккумулятора свободной информации, – играют не меньшую роль в развитии, чем «взаимодействие».

**Особенностью рефлексивного мира является то, что в нем реализуется рефлексивно-опережающее и упреждающее управление через процесс будущетворения** [*64 - 66*].

***Перестройка основания обществоведения и человековедения на новой рефлексивно-детерминационной базе,*** в которой наряду с детерминациями «от прошлого к настоящему» выделяются детерминации «от будущего к настоящему», через проектную рефлексию, рефлексию в единстве с должествованием, ***определяет новую их* саморефлексию, их становление как «неклассических наук»** [3; 12; 13; 20; 26; 27; 33; 45-48; 64]**.** Дуальность детерминации в этих науках определяет необходимость статусного самоопределения ***«теории прошлого»*** (того, что состоялось) и ***«теории будущего»*** (того, что должно состояться). Если исторические, социальные и экономические науки, человековедение более-менее выстроились в своем содержании как ***комплексы «теорий прошлого»,* то *статус «теорий будущего»* в них не был отрефлексирован, осознан**. Рефлексия по этому поводу – часть рефлексивной революции в науке. Если следовать Роже Гароди, то первым, кто начал осуществлять попытку разработки теорий будущего в обществоведении, был К. Маркс [67].

***Рефлексивная революция предстает как часть Человеческой Революции и революции образования*** и связана с резким повышением ответственности человека, особенно когда он внедряется в сферу человеческой и этнической психологии в сферу «инакомыслящих субъектов». Здесь возникает ***проблема сопряжения рефлексивного мира субъекта – Внешнего Наблюдателя и рефлексивного мира субъектов (или «мира субъектов») – Наблюдаемого рефлексивного мира.*** Фактически эта проблема есть та же проблема, которая бы-

ла поставлена И.А. Колесниковой о «представленности» человека в «другом» в процессе взаимодействия, коммуникации, в обучении [68].

***Рефлексивная революция – это «внутренний механизм» перехода Истории в Неклассическую, Управляемую Историю,*** внутренний механизм развития «антропных принципов» и «принципов дополнительности», реантропизации онтологии человека, онтологии общества, онтологии культуры на новой Неклассической и Ноосферной основе.

***Методологическая революция*** **дополняет рефлексивную**. Очевидно, первым сформулировал понятие «Методологической революции» применительно к науке И.А. Майзель [69]. По Майзелю методологическая революция выражает собой глубокие междисциплинарные тенденции к интеграции единой науки. Л.А. Зеленов вводит категорию ***«методологизация»,*** которая призвана раскрыть «тенденцию к трансформации теории в метод, превращения знаний об объекте в систему принципов получения, приращения знаний» [70, с. 8]. По Зеленову, «если *теория – это знание, обращенное к объекту, гносеологическое знание, то метод – это то же знание, но обращенное к субъекту, к деятелю, к деятельности,* к процессу получения нового знания и его применению к деятельности человека» [70, с. 8].

Частью методологической революции явилась «методологическая школа» Г.П. Щедровицкого (1960-1980 годы), которая пыталась создать *«методологию» как отдельную науку.* По Щедровицкому *методология предстает как проектно-методологическая наука,* ориентированная на методологическую сторону решения проблем, создание имитационных игр и на их основе разработку проектов будущего.

В конечном итоге направленность методологической работы, как считал Г.П. Щедровицкий, – это «создание методик и проектов» [71, с. 203].

***Методология есть «метазнаниевая» сфера деятельности,*** **сориентированная на поиск междисциплинарных инвариантов познавательной и проектной деятельности на базе принципов и правил, выполняющих по отношению к этой деятельности регулятивную функцию. В этом плане методология всегда интегративна, синтетична.**

***Методологическая революция*** **продолжает рефлексивную**. Она предстает как методологическая рефлексия в науке на междисциплинарном, общенаучном и философском уровнях.

**Происходит** ***становление нового типа знаний – методологического и методолого-рефлексивного,*** включающего в себя ***знания о деятельности. Формирование деятельностных концепций и теорий в разных науках*** **– философии, психологии, праксиологии, системологии, педагогики и так далее** ***– отражение процесса их методологизации.***

***Методологическая революция есть усиление роли «методологического синтеза»*** знаний во взаимодействии с другими «синтезами»: онтологическим, аксиологическим, праксиологическим.

***Рефлексивная методология*** предстает как методология мыследеятельности, методология мыслетворчества. Значительный вклад в развитие этого

направления внесли И.С. Ладенко, И.Н. Семенов, Г.П. Щедровицкий и другие [70 -75].

Отметим, что рефлексивно-методологическая революция включает в себя становление новых парадигм в организации единого корпуса знаний – системную (системогенетическую), классификационную (метатаксономическую), циклическую и квалитативную [1-3], в которых находят отражение новые синтезы научных знаний – системология, системогенетика, классиология (метатаксономия), учение о цикличности развития (циклология), квалитология, квалиметрия, организационная наука («тектология» по А.А. Богданову), креатология, ноосферизм и другие [1-3; 10-13; 24; 32; 33; 45-47; 64; 82; 89; 90].

**Методологическая революция несет в себе также смысл «революции в методологии**». Расширяется содержание методологии, в котором отражается рост разнообразия «методологических средств», «технологий моделирования» под воздействием роста «механизмов объяснения и прогнозирования» в науке. «Механистический способ мысли», «аналитическая методология» [76, с. 300-309] дополняются системной, циклической, системогенетической, системноэволюционной, синергетической «методологиями».

**«Революция Неклассичности», накладывает свою печать на методологическую революцию, определяя ее содержание как *«революцию Неклассичности» в методологии. Результатом ее становится «неклассическая методология»,*** которая наряду с использованием принципов современной диалектики, разнообразия «логик», в том числе – принципов интуитивной логики, все больше осознанно включает в себя принципы дополнительности различного типа, ***принципы «теории Наблюдателя»*** [64] в процессах познания, ***презумпцию «живого космического вещества» или « всеоживленности Космоса сущего»,*** суммирующую мировидение «русского космизма» как учения, по автору [53, с. 320].

Отметим, что мысль о «неклассической методологии» постоянно присутствует в творчестве Сергея Викторовича Мейена, палеонтолога, методолога биологии, создавшего основания «революции Неклассичности» (он постоянно ставил вопрос о «неклассической», «нетривиальной») биологии [77]. Именно он поставил проблему об ***«этике ученого» как «эвристическом инструменте познания» так важную для педагогической науки, образованиеведения и человековедения,*** где человек – исследователь сталкивается со своеобразным «объектом» – другим человеком, который также имманентно по своей «природе», уже содержит в себе позицию «исследователя».

Им был выдвинут ***«принцип сочувствия»*** **как важнейший принцип научного диалога с оппонентом** [78]. Мейен считал, что в споре с оппонентом важно не только умение встать на его точку зрения, допустить возможность его логики, «но и быть сочувствующим, понимающим его устремления и движущие импульсы». Р.С. Карпинская, трактуя «принцип сочувствия» Мейена, отмечает: «...истинно нравственные отношения в научной среде (а мы добавим – в научно-педагогической среде! – А.С.) и есть непосредственная компонента познавательной деятельности. Они существуют не "до" и не "после" какого-то достаточно четко фиксируемого по своему результату "кванта познания", но

внутри его тоже, и так же органичны исследовательскому процессу, как и научная дискуссия» [76, с.130].

***«Принцип сочувствия» С.В. Мейена*** **входит в систему «Принципов Неклассичности» по автору** [2, 3, 12, 13, 20, 24, 26, 64]**, определяющих «революцию Неклассичности» в методологии. В какой-то мере этот принцип – принцип «теории Наблюдателя» при познании в системах «человек – человек».** Одновременно он предстает как элемент рефлексии современной «онтологии человека», которая по своему содержанию, будучи эксплицируемой через категорию «рефлексивного мира», включает в себя **синтез «сущего» и «должного» как онтологических характеристик бытия человека,** за которым стоит неклассический синтез Истины, Добра и Красоты [*2-3; 13; 20; 24;, 30-34; 45; 50; 56; 64-66; 79-81*]. Этические критерии в соответствии с данным пониманием входят неотъемлемым элементом в систему критериев научной истины, и значит – научности знаний. ***В этом плане концепция «принципа сочувствия» С.В. Мейена имеет широкий онтологический базис и важное значение для «онтологии учителя, учительства», «онтологии образования» и «онтологии педагогического мастерства».***

Из изложенного содержания следует, что рефлексивно-методологическая революция образует триаду (рис. 3):

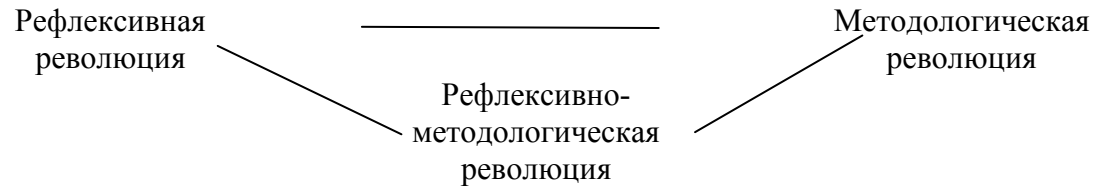



***Рисунок 3 –Триада, образованная рефлексивно-методологической революцией***

***Рефлексивно-методологическая революция в системе научных знаний и культуре, в системе общественного интеллекта определяет рост роли рефлексии в образовании (рефлексизацию образования), усиливая фактор рефлексии в онтологии учителя и онтологии педагогического мастерства.***

## 7. Синтетическая образовательная революция: формационные сдвиги, направления

***Шестая революция – образовательная революция.*** **Она отражает изложенную систему из пяти «цивилизационных революций» через механизмы воспроизводства образования, учительства, через онтологию образования, онтологию учителя и онтологию педагогического мастерства** (рис. 4).

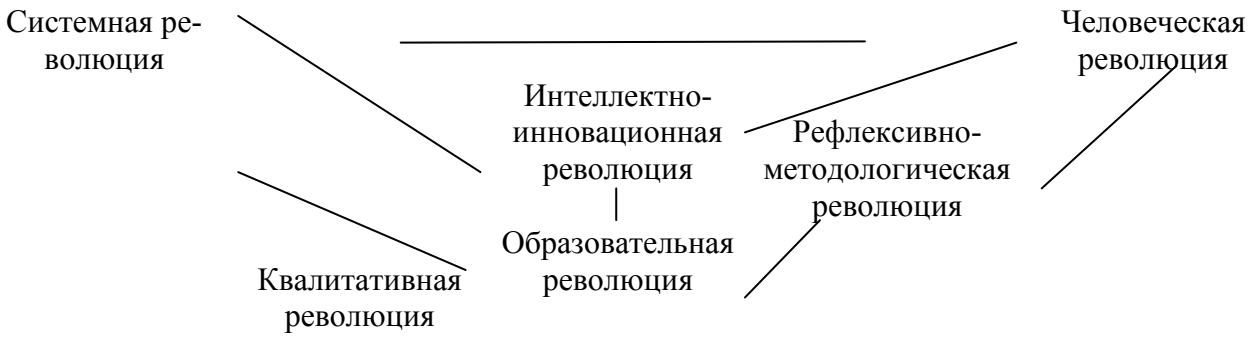



***Рисунок 4 – Образовательная революция***

Образовательная революция предстает как ***Синтетическая Образовательная Революция,*** преломляющая через призму изменений в механизмах функционирования и развития социального института образования все «сдвиги» в механизмах цивилизационного развития человечества, олицетворяемые Синтетической цивилизационной революцией.

«Синтетическая образовательная революция» происходит в эпоху Кризиса Классической, Стихийной Истории, в Эпоху Великого Эволюционного Перелома, поставившей Предел всем «стихийным регуляторам» развития, всей культуре, философии, идеологии, так или иначе оправдывавшей в сознании человечества сложившееся его «стихийное бытие». Известны слова Маркса, что культура, которая развивается стихийно, оставляет после себя «пустыню». Теперь образ «пустыни», в условиях констатации глобального экологического кризиса, принявшего, по нашей оценке, черты первой фазы Глобальной Экологической Катастроф, констатации Глобальных Информационной и Духовной Катастрофы, приобретает зримые контуры рукотворного Апокалипсиса.

Синтетическая образовательная революция, неся в себе положительные реально происходящие «сдвиги» в образовании, в содержании образования, в его установках и в его организации в «пространстве» синтетической цивилизационной революции одновременно как бы «канализируется» императивами Большой Логики Социоприродной Эволюции.

***Поставлен Предел образованию как механизму воспроизводства «частичного человека», «человека-средства», потребляемого растущим производством, Духом Капитала («мегамашиной» Капитала). На передний план выходит задача воспроизводства «полного человека», «человека-цели»*** [12, 82, 83], ***преодолевающего свое собственное,*** **исторически сложившееся, отчуждение от собственного бытия, потому что** ***«стихийная онтология человека» есть «отчужденная от человека онтология», в которой он остается «рабом» собственного исторического бытия – бытия, неподвластного ему, против которого он спорадически бунтует, но бунтует как «раб бытия»,*** наподобие тому, как бунтует «бунтующий человек» Камю, как бунтует Бердяев, как бунтуют «экзистенциалисты» Сартр, Камю, Хайдеггер, Мамардашвили и другие. Преодоление состояния «бунта» против собственного бытия есть преодоление стихийности развития, есть переход к управляемой социоприродной т.е. ноосферной эволюции, а значит и к управляемой ноосферной Истории, в которой человек поднимается до «высот» знания собственного об-

щественного бытия и «высот» ответственности и управления будущим в космопланетарном, ноосферном, социоприродном измерении.

***Образовательная революция приобретает смысл «формационной революции»*** **означающей смену** ***образовательно-педагогической формации производства «человека-средства», «частичного человека» и «образовательных услуг»*** **образовательно-педагогической формацией производства «человека-цели», «полного человека», формацией «научно-образовательного общества».** Заканчивается приблизительно 300(400)-летняя формация, провозгласившая Просвещение и обеспечившая на деле воспроизводство «частичного» человека рыночно-капиталистической цивилизации, потому что этот человек уже не имеет будущего по экологическим причинам.

***Свобода «социально атомарного человека» обернулась экологическим крахом. На передний план выступила проблема свободы «коллективно» действующего человека, человека органически «встроенного» в социальный и социоприродные «организмы», одновременно умеющего подчиняться «диктатуре лимитов природы» и управлять динамической социоприродной гармонией на базе опережающего развития качества человека, качества образовательных систем в обществе и качества общественного интеллекта*** **(качества науки, качества культуры, качества функций управления будущим).**

***Образовательная формационная революция как форма становления научно-образовательного общества с включением в себя «революции Неклассичности»*** в содержании образования, с усилением фундаментальной составляющей образования, таким образом, имеет своим вектором реализацию императивов «человеческой революции», системной революции, интеллектно-инновационной, квалитативной, рефлексивно-методологической революций.

Отметим следующие важные направления образовательной революции:

- ***ноосферизация школы*** [13; 24; 54; 61; 84];
- ***становление новой парадигмы фундаментализации образования*** с повышением роли таких процессов как системологизация, методологизация, таксономизация, квалитативизация, рефлексизация содержания и технологий образования, периодический синтез знаниевых структур у учащихся в «цепи образовательных циклов» с помощью специальных интегративных учебных дисциплин – «междисциплинарных конфигураторов (метапроектировщиков) знания», и рефлексивного управления качеством [85, с.130];
- ***усиление роли формирования «корневого человека»*** по П.А. Флоренскому, обозначающее усиление в образовании социогенетической функции воспроизводства «укорененности» человека в национальных культуре и языке, сохранения «генного» разнообразия этнофонда, фонда культуры как условия выживания человечества, его прогрессивного развития (на это был направлен ряд документов ЮНЕСКО);
- ***фундаментализацию образования «через культуру»,*** обращение к нравственно-этическим основам «существования» в их «объемном» содержании с включением «человекоцентрической», «биосфероцентрической», «космо-

центрической», «геоцентрической» систем нравственности и их закреплением в мотивации, установках, в деятельности учащихся [85, с. 139];

- ***гуманизацию и гуманитаризацию образования*** с осознанием гуманизации общества с учетом «Неклассического образа» гуманизма как императива развития общества в XXI веке [81, 82];
- ***становление непрерывного образования в личностно-ориентированном и в институционально-социальном контекстах;***
- ***переход к всеобщему высшему образованию в XXI веке*** и стратегия подготовки к такому «переходу» как стратегия долгосрочной образовательной политики государств мира;
- ***математизацию образования,*** усиление роли математической подготовки в базовой структуре знаний личности (включая в это понимание «математику качества» [*33, 45*]), без которой личность не будет способна к восприятию технологий «сжатия» («свертывания») информации;
- ***усиление роли естественнонаучного образования с акцентом на новые смысловые его «конструкции»,*** связанные с системогенетической (ноосферной) парадигмой универсализма [13] представлений о пространстве-времени, симметрии-диссимметрии, самоорганизации (синергетика), механизмах наследования (системогенетика), иерархической организации мира, со становлением биосфероведения, ноосферологии, валеологии в том числе ноосферизма, как научно-мировоззренческой системы XXI века [13; 86-89].

Важным в образовательной революции является намечающийся переход к всеобщему высшему образованию. Исследования показывают, что выживание человечества в им же постоянно воспроизводимом, с растущим уровнем системной сложности, технологическом антропогенном мире требует опережающих темпов роста среднего образовательного ценза населения. ***Необходимый средний образовательный ценз экологического выживания населения составляет 16-17 лет обучения.***

Постоянные темны роста среднего образовательного ценза – один из «срезов» реализации закона опережающего развития качества человека, качества образовательных систем в обществе и качества общественного интеллекта. Одновременно – это условие преодоления негативного, катастрофического действия 3 асимметрий человеческого разума: информационно-интеллектно-энергетической (ИЭАР), технократической асимметрий и интеллектуальной «черной дыры». Отставание в «подъеме» среднего образовательного ценза населения от необходимого уровня постоянно генерирует указанные «асимметрии», воспроизводит расширяющуюся интеллектуальную «черную дыру», которая может оказаться «черной дырой», через которую человечество может уйти в «небытие». По В.П. Казначееву, срок для исправления этого состояния интеллектуальной «черной дыры», предъявленный логикой истории человечеству, составляет 15-25 лет [52].

***Онтология учителя (учительства) и онтология педагогического мастерства находится под воздействием «образовательной революции» и через нее – под воздействием всех структурных составляющих Синтетиче-***

***ской цивилизационной революции. «Педагогическое мастерство» выступает своеобразным «онтологическим сферическим зеркалом»,*** *в котором через «фокусировку» «мастерства», «творчества», «качества деятельности» педагога преломляются и концентрируются все тенденции и интенции Синтетической цивилизационной революции.* «Педагогическое мастерство» как высшая ступень «педагогического творчества» лишь тогда становится высшим качеством, когда оно становится адекватным требованиям не только социальных норм качества, закрепленным в образовательных стандартах, но и императивов, тенденций развития человечества, общества (России) на рубеже тысячелетий. ***«Человеческая революция»,*** *о* необходимости которой в целях выживания человечества заявил Аурелио Печчеи [19], ***в первую очередь*** **начинается с учительства, его мировоззренческих установок, философской ангажированности «картин мира», которые должны быть адекватны реалиям, в которых оно живет и выполняет педагогическую функцию.**

**В России сложилась мощная Русская Ноосферная Научная Школа [90], в том числе и Научная школа Ноосферизма [91], которые предстают как уже сложившаяся теоретическая база ноосферного преобразования системы российского образования и реализации Россией, как евразийской цивилизацией, своей ноосферной миссии в XXI веке – миссии лидера Ноосферного Прорыва человечества, обеспечивающего его выход из Экологического Тупика Стихийной истории.**

**ЛИТЕРАТУРА**


1. Субетто А.И. Системогенетика и теория циклов: В 3 ч.: В 2 кн. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 503 с.
2. Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем: В 2 ч.: В 2 кн. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 605 с.
3. Субетто А.И. Общественный интеллект: социогенетические механизмы развития и выживания: Дис в виде научного доклада … доктора философских наук, – Н.-Новгород: НГАСА, 1995. – 54 с.
4. Шпенглер О. Закат Европы. – Новосибирск: Наука, 1993. – 593 с.
5. Субетто А.И. Исследование проблемы качества сложной продукции: Диссертация доктора экономических наук. – Л.: ВИКИ им. А.Ф. Можайского, 1987. – 722 с.
6. Субетто А.И. Технологическое обобществление собственности как форма проявления системной революции в общественном производстве // Научная сессия профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов, посвященная итогам научно-исследовательской работы за 1990 год. 23 – 26 апреля 1991 г. – Л.: Изд-во ЛФЭИ им. А.Н.Вознесенского, 1991. – С. 36
7. Субетто А.И., Музапаров Н.Ж. Манифест возрождения // Нижегородская правда. – 1992. 5 февраля.
8. Осипов Ю.М. Опыт философии хозяйства. − М.: МГУ, 1990. – 382 с.
9. Субетто А.И. Наука и общество в начале XXI века: ноосферные основания единства СПб. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, «Астерион», 2009. – 200 с.
10. Субетто А.И. Научно-образовательное общество как основа стратегии развития России в XXI веке: монография / Под науч. ред. д-ра псих. наук, д-ра тех. наук, д-ра пед. наук, проф. В.В.Лукоянова. – СПб.: Астерион, 2015. – 190 с.
11. Субетто А.И. Грядущий синтез науки и власти (восемь положений-теорем. – СПб.: Астерион., 2016. – 44 с.

12. Субетто А.И. Социогенетика: системогенетика, образовательная генетика и мировое развитие (интеграционный синтез). – М.: Исследоват. центр пролем кач-ва под-ки спец-ов, 1994. – 168 с.
13. Субетто А.И. Ноосферизм. Т.1. Введение в ноосферизм. – СПб.: КГУ им. Н.А.Некрасова, КГУ им. Кирилла и Мефодия, 2001. – 537 с.
14. Гор А. Земля на чаше весов. Экология и человеческий дух. – М.: ППП, 1993. – 432 с.
15. Субетто А.И. Природа против Капитала и Рынка: монография. – СПб.: Астерион, 2023. – 60 с.
16. Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития: научный доклад. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1994. – 185 с.
17. Реймерс Н.Ф. Надежды на выживание человечества. Концептуальная экология. – М.: Издат. центр «Россия молодая», Экология, 1992. – 367 с.
18. Журналистика по-шведски // Вечерний Петербург. – 1994. – 27 апреля.
19. Печчеи А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
20. Субетто А.И. Манифест системогенетического и циклического мировоззрения и Креативной Онтологии. – Тольятти: Междун. академия бизнеса и банковского дела, 1994. – 47 с.
21. Мочалов П.И. Владимир Иванович Вернадский. – М.: Наука, 1982. – 488 с.
22. Гумилев Л.Н. Черная легенда: друзья и недруги Великой Степи. – М.: Экопрос, 1994. – 624 с.
23. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – Л.: ЛГУ, 1989. – 436 с.
24. Субетто А.И. Роды Действительного Разума. – СПб.: Астерион, 2015. – 200 с.
25. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
26. Субетто А.И. Самосозидание через научное познание (опыт автогносеургии): научно-философское эссе. – СПб.: Астерион, 2017. – 110 с.
27. Субетто А.И. Закон роста идеальной детерминации в истории и философия образования // «Первая научная сессия Отделения образования Петровской академии наук и искусств «Образование: будущее России и человечества. Проблемы становления системы наук и теорий об образовании» (14 – 15 декабря 1993 г., С.-Петербург) / Под ред. А.И.Субетто и В.А. Щеголева. – СПб.: ВИФК, 1993. – С. 9 -13.
28. Режабек Я.Я. Капитализм: проблемы самоорганизации. – Ростов-на-Дону: Ростовский гос. ун-т, 1993. – 320 с.
29. Кашук Ю. Призрак третьей трети // Книжное обозрение. – 1990. – 11 мая.
30. Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония (Этюды креативной онтологии). – М.: Изд-ская фирма «Логос», 1992. – 204 с.
31. Субетто А.И. Жизнь как единство творчества, здоровья и гармонии человека и общества: монография. – Кострома: НОУВПДО «АСППАМ», 2013. – 254 с.
32. Субетто А.И. Становление научно-образовательного общества в России – цель новой образовательной политики: монография. − СПб.: Астерион, 2022. – 64 с.
33. Субетто А.И. От квалиметрии человека – к квалиметрии образования. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1993. – 248 с.
34. Субетто А.И. Креативная онтология и детская педагогика: от творческого бытия – к творческому воспитанию // Международная конференция «Ребенок в современном мире». 19 – 24 апреля 1993 г. Философия детства (Тезисы конференции).– СПб.: Научный центр проблем диалога, 1993. Т. I. – С. 66-68.
35. Фостер Р. Обновление производства. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
36. Мерсер Д. ИБМ. Управление в самой преуспевающей корпорации мира. М.: Прогресс, 1991. – 459 с.
37. Новое качество высшего образования в России / Под ред. Н.А.Селезнёва и А.И.Субетто. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1995. – 199 с.
38. Шадриков В.Д. Деятельность и способность. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. – 320 с.

39. Шамова Т.И., Давиденко Т.М. Управление процессом формирования системы качеств знаний учащихся: Методическое пособие. – М.: Изд-во «Прометей», МГПИ им. В.И.Ленина, 1990. – 112 с.
40. Шамова Т.И., Давиденко Т.М., Рогачева Н.А. Управление адаптивной: школой проблемы и перспективы: Практикоориантированная монография. – Архангельск: Изд-во Поморского педуниверситета., 1995. – 162 с.
41. Фомина Л.П. Записки педагогической оптимистки или Педагогика по-честному. – СПб.: ООО Издат. Дом «Петрополис», 2022. – 236 с.
42. Кузьмина Н.В., Жаринова Н.М., Жаринова Е.Н. О структуре образовательных способностей субъекта образования – преподавателя высшей школы // Акмеология 2019.
43. Кузьмина Н.В., Духовная М.М., Жаринов Н.М., Жаринова Е.Н. Повышение продуктивности деятельности преподавателя в учебном процессе: методические рекомендации. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2019. – 24 с.
44. Экология личности / Под науч. ред. В.В.Карпова. – СПб.: ЦИПКРРиСПО, 1997. – 218 с.
45. Субетто А.И. Введение в квалиметрию высшей школы. В 4-х кн. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1991. – 440 с.
46. Субетто А.И. Квалитология образования (Основания, синтез). – СПб. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2000. – 220 с.
47. Субетто А.И. Введение в нормологию и стандартологию образования. – СПб − М. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, Исследоват. центр, 2001. – 182 с.
48. Субетто А.И. Очерки теории качества (авторская ретроспекция). – М. – КГУ им. Н.А.Некрасова, Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2002. – 108 с.
49. Субетто А.И. Качество жизни и качество образования – главные акценты национальной идеи России XXI века и критерии государственной политики. – Оренбург: ОГУ, 2003. – 38 с.
50. Субетто А.И. Опережающее развитие человека, качества общественных педагогических систем и качества общественного интеллекта – социалистический императив. – М.: Исследоват. центр, 1990. – 84 с.
51. Субетто А.И. Пять тезисов о социальной вирусологии и функции защиты от неё как функции национальной системы оценки качества образования в России // «Квалиметрия человека и образования. Методология и практика». Пятый (юбилейный) симпозиум «Квалиметрия человека и образования. Методология и практика» на тему «Национальная система качества образования» / Под ред. Н.А.Селезнёвой и А.И.Субетто. – М.: Исследоват. центр кач-ва под-ки спец-ов, 1996. – С. 31-34
52. Казначеев В.П. Здоровье нации. Просвещение. Образование / Предисл. А.И. Субетто: «Геополитические основания доктрины российского образования на рубеже второго и третьего тысячелетий». – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов; Кострома: КГПУ им. Н.А.Некрасова, 1996. – 248 с.
53. Казначеев В.П. Проблемы человековедения /Науч. ред. и авт. послесловия А.И. Субетто. Послесловие: «Человековедческие основания российского образования и императива его гуманизации». – М. – Новосибирск: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1997. – 360 с.
54. Субетто А.И. Манифест ноосферного социализма – СПб.: Астерион, 2011. – 108 с.
55. Казначеев В.П., Спирин Е.А. Космопланетарный феномен человека. Проблемы комплексного изучения. − Новосибирск: Сиб. отд-ние изд-ва «Наука», 1991. – 304 с.
56. В.И. Вернадский и Н.Д. Кондратьев: Великий Синтез творческих наследий (через цикличность к моделированию будущего) / Под науч. ред. А.И. Субетто, Н.И. Бондаренко. – СПб.: ПАНИ, Ассоциация исследователей «Циклы и управление». – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1997. – 270 с.
57. Владимир Иванович Вернадский. Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков / Сост. Г.П. Аксенов. – М.: Современник, 1993. – 688 с.
58. Субетто А.И. Вера и творчество в структуре общественного интеллекта и образования (направление развития «философии веры») // «Образованная Россия: специалист XXI века.

Проблемы российского образования на рубеже III тысячелетия»: Тезисы докладов к III Съезду ПАНИ и к IV Научной сессии Научного Совета по проблеме образования ПАНИ / Под науч. ред. А.И.Субетто. – СПб.: ПАНИ, 1997. – С. 184 – 197.
59. Субетто А.И., Джаясекара П. Шанти, Лукоянов В.В. Ноосферно-Космическая Гармония Мира и Человечества. – СПб.: Астерион, 2014. – 24 с.
60. Субетто А.И. Планетарная кооперация этносов – основа гармоничного развития человечества в XXI веке: научный доклад. – СПб.: Астерион, 2012. – 12 с.
61. Субетто А.И., Лукоянов В.В. Ноосферный Союз Цивилизаций – «Повестка Дня» на XXI век (диалог) Под науч. ред. президента Ноосферной академии наук д-ра псих. наук, проф. В.В.Семикина. – СПб.: Астерион, 2023. – 20 с.
62. Интеллектуальные инновации в обществе и развитие образования: Материалы науч. конф. «Интеллектуальные инновации в обществе и развитие образования», 1 – 3 сентября 1996 г., Новосибирск / Отв. ред. Л.П. Дедерер. – Новосибирск: Ин-т философии и права, 1997. – 243 с.
63. Экология, культура и образование: Материалы «круглого стола» научной конференции «Интеллектуальные инновации в обществе и развитие образования», 1 – 3 октября 1996 г., Новосибирск / Отв. ред. Л.П. Дедерер. – Новосибирск. Ин-т философии и права, 1997. – 80 с.
64. Субетто А.И. Закон спиральной фрактальности системного времени и теория Наблюдателя и Сверх Наблюдателя: монография. – СПб.: Астерион, 2022. – 128 с.
65. Субетто А.И. Рефлексивная квалиметрия и рефлексосистемогенетика // «Квалиметрия человека и образования. Методология и практика»: Сб. научных статей / Под ред. А.И. Субетто и Н.А. Селезнёвой. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов Госкомвуза РФ, 1994. – Ч. 1 – 2. – С. 118-138.
66. Субетто А.И. Рефлесиный диалог культур в пространстве евразийской цивилизации // «Инноватика и рефлексика психолого-педагогического обеспечения гуманизации профессионального и бизнес-образования». Красноярск, 5-9 июля 1995 года / Под ред. В.М. Дюкова и И.Н. Семенова. – Красноярск: Красноярск. регион. центр развития образования, 1995. – С. 10 – 14.
67. Роже Гароди – отставной коммунист // Родина. – 1990. − №11. – С. 62, 63.
68. Колесникова И.А. Интегративные основы современной педагогики // Гуманитарий. Ежегодник. – 1995. – №1. – С. 107 – 118.
69. Волновые процессы в общественном развитии / В.В. Василькова, И.П. Яковлев, И.Н. Барыгин и др. – Новосибирск: НТУ, 1992. – 328 с.
70. Зеленов Л.А. Методология человековедения – Н.-Новгород. НФС «Универсум», 1991. – 78 с.
71. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок // Системные исследования. – М.: Наука, 1981. – С. 193 – 227.
72. Ладенко И.С. Интеллектуальные системы в целевом управлении. – Новосибирск: Наука, 1987. – 198 с.
73. Даденко И.С. Проблемы интеллектуального развития общества в условиях научно-технического прогресса. Концепция комплексной программы исследований / Препринт. – Новосибирск: СО АН СССР, 1990. – 51 с.
74. Мысли о мыслях: В 2 т / Отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск: Ин-т интеллект. инноваций и проблем консультирования, 1996. – 182 с.
75. Щедровицкий Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности // Обучение и развитие: Матер. к симпозиуму. – М.: Просвещение, 1968. – С. 89 – 118.
76. Карпинская Р.С., Лисеев И.К., Огурцов А.П. Философия природы: коэволюционная стратегия. – М.: Интерпракс, 1995. – 352 с.
77. Мейен С.В. Нетривиальная биология // Журнал общей биологии. – 1991. – Т. 51. − №1.
78. Мейен С.В. Принцип сочувствия // Пути в незнаемое. – М., 1977.

79. Субетто А.И. Конец Классической цивилизации (интервью) // «Россия». – 1993. − №2. – 6 – 12 января.
80. Субетто А.И. Неклассический общественный интеллект: проблемы проективности общественного интеллекта и социальных технологий // Методология социального проектирования: Тезисы докладов к академическому симпозиуму. – Н.-Новгород: Общероссийская академия человековедения, 1995. – С.14 – 18.
81. Субетто А.И. Новый, Неклассический гуманизм как духовно-нравственное основание эко-цивилизации XXI века // Взаимодействие науки, философии и богословия в формировании современного экологического мышления: Материалы VIII Международного конгресса. С.-Петербург, 18 – 21 октября 1995г. / Под науч. ред. А.В.Солдатова. – СПб.: СПбГМТУ, 1995. – 87 с.
82. Субетто А.И. Гуманизация российского общества (Авторская концепция). – СПб. – М.: ПАНИ., Исследоват, центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1992. – 158 с.
83. Субетто А.И. Новая парадигма исторического развития и общественный интеллект (Эскиз теории общественного интеллекта) // «Современная высшая школа». – 1991. − №2. – С. 81 – 96.
84. Ноосферное образование в евразийской пространстве.– СПб.: Астерин, 2009. – 2022. – Т. I – XII.
85. Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования: грани национальной политики. – Кострома – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, КГПУ им. Н.А.Некрасова, 1995. – 336 с.
86. Субетто А.И., Лукоянов В.В. Диалоги: Ноосферизм – Будущее Человечества / Под науч. ред. Президента Ноосферной академии наук д-ра псих. наук, проф. В.В. Семикина. – СПб.: Астерион, 2020. – 183 с.
87. Субетто А.И. Ноосферизм: новая парадигма бытия человека и развития цивилизации на Земле и в Космосе / Под науч. ред. д-ра тех. наук, д-ра псих. наук, д-ра пед. наук, проф., Заслуженного испытателя и создателя космической техники В.В. Лукоянова. – СПб.: Астерион, 2020. – 380 с.
88. Субетто А.И. XXI век как эпоха ноосферной революции в разуме и системе смыслов бытия человека (основы ноосферных мировоззрения, науки и практики): монография. – СПб.: Астерион, 2021. – 256 с.
89. Субетто А.И. Ноосферизм – манифест новой стратегии выживания и развития человечества на Земле и в Космосе: доклад 6 февраля 2022 год на заседании Международного профессионального делового клуба по теме «Человек в современном мире» (Италия – Россия, председатель заседания д-р э. наук, проф. М.В. Бахтин). – СПб.: Астерион, 2022. – 32 с.
90. Субетто А.И. Ноосферная научная школа в России: итоги и перспективы Под науч. ред. Л.А.Зеленова. – СПб.: Астерион, 2012. – 76 с.
91. Научная школа Ноосферизма: диалоги за круглым столом // Альманах. «Философская система ноосферизма». – СПб.: Астерион, 2023. – Выпуск №1. – 48 с.
92. Субетто А.И. Гимны ученого-ноосферолога. – СПб.: Астерион, 2013. – 16 с.

**УДК 373.3**

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

# ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация***. Обсуждаются требования федерального государственного образовательного стандарта к метапредметным результатам освоения программ начального образования. Исследован генезис содержания понятия универсальные учебные действия школьников, исходя из его схожести с понятием «общеучебные умения» и др. Проанализировано наследие С.П. Баранова в данном контексте. Презентуется новая дисциплина педагогического образования.

***Ключевые слова***: начальное образование, метапредметные результаты, универсальные учебные действия, младший школьник.

***E.N. Zemlyanskaya,***
Head of the Department of Theory and
Practice of Primary Education, Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow (Russia)

# EPISTEMOLOGICAL NATURE OF META-SUBJECT RESULTS OF MASTERING PRIMARY EDUCATION PROGRAMS

***Abstract***. The requirements of the federal state educational standard for meta-subject results of mastering primary education programs are discussed. The genesis of the content of the concept of universal educational actions of schoolchildren is investigated based on its similarity with the concept of general educational skills, etc. The legacy of S.P. Baranov in this context is analyzed. A new discipline of teacher education is presented.

***Key words***. Elementary education. Meta-subject results. Universal educational activities of schoolchildren.

**Актуальность.** Современное российское образование нацелено на формирование у школьников потребностей и умений самостоятельного освоения новых знаний, новых форм деятельности, развитие способности к самообразованию и самосовершенствованию, творческой работе. Очевидно, что понятие образовательного результата обучающегося уже не может сводиться лишь к ЗУН – набору предметных знаний, умений, навыков. Действительно, образовательный результат в современной дидактике понимается как образовательные результаты – изменения в совокупности мотивационных, операциональных (инструментальных) и когнитивных ресурсов личности, которые определяют ее способность к решению значимых для нее познавательных и практических за-

дач [11]. Добавим, что в современной компетентностно-деятельностной парадигме начального образования (в отличие от знаниевой) формирование у младшего школьника «читать-писать-считать» (предметных ЗУНов) является для учителя массовой школы уже не главной целью, а средством развития, воспитания и обучения детей. А отсюда при проектировании системы образовательных результатов закономерно возникает стремление выделить особые группы результатов школьников, связанных с самостоятельностью познания, самоорганизацией в учении. А также определить их содержательно, обосновать и отобрать методы и приемы их формирования. Это намерение как раз и было реализовано в последние полтора десятилетия, сегодня. Согласно нормативным документам, структура результатов освоения программ начального образования предусматривает метапредметные результаты, представленные тремя видами универсальных учебных действий (познавательными, регулятивными, коммуникативными) [18; 19]. Важно заметить, что это не изобретение изощренных педагогических умов, а важная и давняя проблема образования.

**Генезис, или теоретические основания**. В самом деле, историко-педагогический анализ показывает, что проблема формирования общих учебных умений и навыков школьников традиционно находилась многие десятилетия в русле внимания российских и советских педагогов, ученых и практиков и изучалась ими как с теоретической, так и с практической, прикладной, методической стороны. Сегодня рассматриваемая проблема приобрела новое звучание в терминологическом, содержательном, организационном аспекте.

Так, К.Д. Ушинский придавал огромное значение систематическому обучению учащихся логике мышления. Блестящим примером разъяснения детям логических приёмов и категорий является его труд «Первые уроки логики» (1861), в котором в популярной форме излагаются основные понятия и правила логики: сравнение, различие и сходство, суждение, роды и виды, признаки, понятие, определение, причина и следствие и другие [17].

В советской педагогике обсуждаемая проблема также нашла свое отражение:

20-30-е гг.: обучение школьников приемам организации учебного труда в целях подготовки к самообразованию (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский и др.) [4; 5];

50-е годы: повышение активности и самостоятельности школьников в процессе обучения (М.Н. Скаткин, М.А. Данилов, Б.П. Есипов и др.) [8; 9];

70-е годы: формирование учебных умений и навыков (И.Т. Огородников, Ю.К. Бабанский, Т.И. Шамова и др.) [2; 10; 22];

80-е годы: умения и навыки, которые необходимы школьникам в процессе учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Л.В. Занков и др.) [7; 13; 14; 16; 20].

В 2004 году был разработан и утвержден государственный образовательный стандарт, в котором впервые в качестве элемента в цели и содержании образования были включены общеучебные умения, навыки и способы деятельности (Н.Ф. Виноградов, Г.А. Цукерман, Ю. Громыко, Л.М. Фридман, А.В. Хуторской и др.) [7; 15; 20; 21]. И далее, в федеральных государственных образо-

вательных стандартах второго (2009), а затем третьего поколения (2021) уже включаются как обязательные результаты освоения образовательных программ метапредметные образовательные результаты, и появляется новое дидактическое понятие «универсальные учебные действия» (А.Г. Асмолов [21]). Универсальные учебные действия (УУД) – это совокупность способов действий учащегося, а также связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение содержания образования, включая организацию этого процесса. В широком значении они характеризуют умение ученика учиться. В узком смысле УУД являются психологической составляющей образовательного процесса.

Коротко заметим, что среди педагогического сообщества возникший к 2008 году термин «универсальные учебные действия» не был принят однозначно [6; 21]. Так, горячая дискуссия была развернута вокруг соотношения понятий «универсальные учебные действия» с такими как «общеучебные умения», «учебные навыки», «навыки умственного труда», «общепознавательные действия», «общие способы деятельности», «надпредметные действия» и др., которые до этого использовались в психолого-педагогической науке [2;16; 20; 22]. Однако на сегодняшний день итогом научного дискурса можно считать следующее положение: термины «общеучебные умения» и «универсальные учебные действия» во многом идентичны. Об этом свидетельствует, прежде всего, единство их теоретического основания (в частности, деятельностный подход).

**Идеи профессора С.П. Баранова.** Обратимся к наследию профессора Сергея Петровича Баранова, с которым мы много лет работали на кафедре педагогики начального обучения (ныне – теории и практики начального образования) Московского педагогического государственного университета (МПГУ). Сергей Петрович рассматривал обсуждаемый феномен как инструментарий познавательной деятельности школьника. И считал необходимым вводить элементы формальной аристотелевской логики в содержание учебных предметов не только начальной школы, но и в содержание предшкольного образования. Утверждал, что без абстрактного «учебные предметы … теряют право называться учебными предметами, превращаясь в отдельные отрывки или куски знаний, которые не обеспечивают возможности научного и систематического изучения отдельных закономерностей мира…» [3, с.14]. При этом правильным он считал и другую сторону формирования содержания обучения: «не отрывать познание от того, что ребенок видит в окружающем мире» [3, с.14].

Приведем пример задания из рабочей программы дисциплины, разработанной С.П. Барановым.

*«Какие методы развития самостоятельности мысли детей предшкольного возраста более действенны и плодотворны:*

- *на основе систематизации чувственных образов в опыте ребёнка;*
- *на основе формально-логического построения мысли – дедукции, индукции, аналогии и др.*
- *на основе систематизации чувственного опыта ребёнка в процессе формирования логических высказываний – конъюнкции, дизъюнкции, импликации, эквиваленции, отрицания.*

*Обоснуйте свой ответ на основе построения логических высказываний по каждому из пунктов».*

**Выводы и заключение**. Понимая важность в контексте современного развивающего начального образования обсуждаемой проблемы, в МПГУ разработан модуль «Методика формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся в начальной школе». Модуль включен во все образовательные программы бакалавриата по профилю «Начальное образование». Модуль содержит дисциплину и рассредоточенную технологическую практику. Цель – формирование компетентности студентов-педагогов в планировании и реализации учебного процесса начальной школы с учетом требований ФГОС к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования [11; 12].

В процессе изучения дисциплины и прохождения практики бакалавры содержательно изучают понятия метапредметности и универсальных учебных действий различных видов; обосновывают и осваивают методы и приемы их формирования у школьников на различных учебных предметах; применяют критерии диагностики. Это делает их профессиональную педагогическую работу более целенаправленной, технологичной, а потому продуктивной.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008.
2. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности // Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989.
3. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981.
4. Баранов С.П., Чиркова Н.И. Формирование логических высказываний у детей // Начальная школа.– 2006. – № 12. – С. 5.
5. Блонский П.П. Задачи – методы новой народной школы // Избранные педагогические произведения. − М.: АПН РСФСР, 1961.
6. Воровщиков С.Г. К вопросу об универсальных учебных действиях, общеучебных умениях и «бритве оккама» // Инновационные проекты и программы в образовании 2013/5. − С. 29-33.
7. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. − 1992. − № 3-4.
8. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов / Под общ. ред. Б.П. Есипова. − М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
9. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина.− М.: Просвещение, 1982.
10. Дмитриев А.Е. Теория и практика формирования умений и навыков в системе начального обучения: Дис….док. пед. наук. – М., 1978.
11. Землянская Е.Н. Оценка качества метапредметного обучения на уроке // Наука и школа. – 2023. – №2. − С. 30 – 38.
12. Землянская Е.Н., Сотцкова Т.С., Чечеткин Ю.В. Компетентность учителя начальных классов в формировании метапредметных образовательных результатов обучающихся // Начальная школа. – 2021. − № 9. − С. 9 – 12.
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. − М.: МГУ, 1981. − 584 с.
14. Лошкарева Н.А. Формирование у учащихся общих умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации // Спутник классного руководителя. − М.: Просвещение, 1984.

15. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. [и др.]. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. − М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. − 224 с.
16. Усова А.В. Формирование учебных умений учащихся // Советская педагогика. − 1982. − № 1. − С. 48-52.
17. Ушинский К.Д. Детский мир и хрестоматия: В 2 ч. − М.: Издательство Юрайт, 2023. – Ч. 2. − 300 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https:/ /urait.ru/bcode/514637 (дата обращения: 20.10.2023).
18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286.
20. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Формирование у учащихся общеучебных умений. − Минск: ИПК образования, 1995. − 32 с.
21. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. − М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. − 73 с.
22. Шамова Т.И. Избранное. − М.: Центральное издательство, 2004. − 320 с.

**УДК 373.3**

***Л.К. Веретенникова,***
Заслуженный деятель науки УР,
доктор педагогических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва (Россия)

## ВСПОМИНАЯ ВЫДАЮЩЕГОСЯ ЧЕЛОВЕКА, УЧЁНОГО И ДЕКАНА, ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА

***Аннотация.*** Воспоминания автора о С.П. Баранове дают представление о человеке, учёном, философе, музыканте и шахматисте, показывают его влияние на развитие подрастающего поколения.

***Ключевые слова:*** воспоминания, С.П. Баранов, личностный опыт, творчество, студент.

***L.K. Veretennikova,***
professor, doctor of pedagogical sciences,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow (Russia)

## REMEMBERING AN OUTSTANDING PERSON, SCIENTIST AND DEAN, PROFESSOR S.P. BARANOV

***Abstract.*** The author's memoirs about S.P. Baranov give an idea of the man, scientist, philosopher, musician and chess player, show his influence on the development of the younger generation.

***Key words***: memoirs, S.P. Baranov, personal experience, creativity, student.

Взгляд на портрет профессора Сергея Петровича Баранова оживляет образ. Русский Ален Делон, философ, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального обучения МПГУ, декан педагогического факультета с отделения педагогики и психологии.

Как учёный он продвигал идеи Я. А. Коменского, изложенные в его книге «Мир чувственно воспринимаемых вещей в картинках», сублимированные с философскими законами мира и его познания, – гносеологические основы в обучении младших школьников.

На нас, студентов отделения педагогики и психологии, в большинстве выпускников педагогических училищ СССР, отличников, он производил очень сильное впечатление своими личностными качествами: шахматист, музыкант, философ.

С.П. Баранов запомнился как большой знаток и любитель поэзии, народной и классической музыки. Великолепно владел русскими народными струнными инструментами. В дуэте с доцентом Осенневой Мариной Степановной они исполняли классические произведения и попурри на русские народные песни. Однажды С.П. Баранов предложил нам, студентам, прочитать свои стихи. Наряду с другими я прочитала своё сочинение.

Ночь, безмолвье, туман
В тишине над рекой поднимается.
Что-то шепчет камыш….
И река ото сна пробуждается.
А Луна, вечный спутник земли,
В предрассветной заре
Шлет с энергией звёздной
Свой небесный заряд,
Чтоб впитали его мы
На брегах той реки,
Устремившись в просторы
Великой Руси.
Чтоб деяния наши множили
Силы страны.
Свет зовущей звезды
Множить силу великой страны.
Соль Российской земли.
Сотен братских народов
Огромной страны.

С.П. Баранов остался довольным и впечатленным от творчества своих студентов и всем пожелал прекрасного продолжения творческих исканий. Будучи деканом, он проявлял педагогическое творчество в экспериментальной школе №91 г. Москвы. Он предлагал нам проводить философские уроки в начальной школе на тему «Время», «Движение», «Пространство». Каждое из этих занятий базировалось на нашем творческом познании и креативности.

Увлекаясь практически профессионально шахматами, Сергей Петрович придавал этому виду деятельности самое больше значение.

Идеи, труды выдающегося профессора актуальны сегодня и будут жить десятилетия.

**УДК 37.013.43**

***М.Я. Ситниченко,***
кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры теории и практики
начального образования,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва (Россия)

# ИДЕИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА В МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

***Аннотация.*** Статья рассматривает научную концепцию профессора С.П. Баранова о чувственном этапе познания и его значении в развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста как методологическую основу музейной педагогики.

***Ключевые слова:*** Сергей Петрович Баранов, гносеология, музейная педагогика, чувственный образ, систематизация чувственных образов, образовательная программа, дети дошкольного и младшего школьного возраста.

***M.Ya. Sitnichenko,***
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Theory and Practice
of Primary Education,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow (Russia)

# THE IDEAS OF PROFESSOR S.P. BARANOV IN MUSEUM PEDAGOGY

***Abstract.*** The article examines the scientific concept of Professor S.P. Baranov about the sensory stage of cognition and its significance in the development of preschool and primary school children as a methodological basis of museum pedagogy.

***Key words:*** Sergey Petrovich Baranov, epistemology, museum pedagogy, sensory image, systematization of sensory images, educational program, children of preschool and primary school age.

Музейная педагогика сегодня активно внедряется в практику образования. В последние годы значительно обогатился ее учебно-методический фонд, в котором рассмотрены подробно технологии работы музея с посетителями, представлены образовательные программы музеев, традиционные и новые формы работы со школьниками и взрослым населением, дана тематика кружков, лекториев, интерактивных занятий и др. Методология музееведения базируется на признании музея институтом социальной памяти и местом хранения духовных ценностей человечества (аксиологический подход), учреждением особой культурно-исторической социальной среды, основанной на коммуникации и взаимодействии (теории социокультурной среды, диалога культур, социализации личности, общения).

Обоснование музейной педагогики с позиций теории познания обращает внимание к трудам Сергея Петровича Баранова. Гносеологический подход к пониманию сущности процесса обучения позволил С.П. Баранову выдвинуть положения о значении *чувственного образа и чувственного опыта* при освоении ребенком логики мысли, мере чувственного в формировании научных понятий у детей, необходимости систематизации и управления чувственным опытом ребенка, соотношении модели и оригинала в обучении младших школьни-

ков. Созданная С.П. Барановым научная школа впервые в педагогической теории поставила и исследовала эти проблемы, открыв горизонты будущего поиска на основе возможного переноса данных идей в другие, смежные области. Именно это подчеркивает уникальность и ценность научного наследия С.П. Баранова, труды которого вошли в методологию психолого-педагогического знания, особенно в сфере начального образования, и ярко проявляют себя в музейной педагогике.

Процесс погружения в музейную среду эмоционален, основан на *чувственном восприятии*, с помощью которого у человека складываются образы различных предметов или явлений, которые закрепляются на основе памяти, эмоций, воображения в виде *представлений* о данном предмете. *Представление – это чувственный образ*, который возникает *в сознании человека даже в отсутствии предмета.* Важно, что акт возникновения представлений связан с сознанием, работой не столько органов чувств (на основе которых происходит восприятие), сколько с работой мозга. Наличие представлений, или чувственных образов делает возможным перейти к их обобщению путем анализа, сопоставления, выделения главных, характерных признаков и свойств, то есть к овладению понятием.

Таким образом, логика развития детского мышления проходит путь от конкретного к абстрактному через восприятие (чувственный образ) к представлениям (акт сознания) и овладению понятием (акт мысли) − к самостоятельным суждениям, умозаключения, выводам. «*Чувственный образ, который возникает у школьников ...является главным в структуре познания»* [1, с. 103]. *«На всех этапах процесса познания и, следовательно, на всех звеньях и этапах изучения материала как необходимая сторона в познавательную деятельность включается чувственный опыт ребенка…»* [1, с. 42]. *«Чувственное познание, однако, сопровождает непременно развитие абстрактной мысли, незримо влияет на процесс развития понятийного мышления»* [1, с. 43].

В ракурсе музейной педагогики важно, что чувственное восприятие основано на восприятии *подлинников, оригиналов*. Это усиливает глубину восприятия, увеличивает его образность и активно проявляет себя в памяти, активизируя мыслительные процессы. *«Наиболее высокое качество отражения действительности в образе достигается тогда, когда ребенок представляет предмет, явление в реальных условиях их существования. Различие в характере отражения действительности в образах является существенным для умственного развития. В одних случаях, когда ученик представляет реальный предмет, активность познания выше. В других случаях, когда ученик представляет изображение предмета, изучаемый учебный материал дает меньший толчок для размышления…*» [1, с. 45].

На гносеологическую ценность музейного предмета указывает его историческая, научная, художественная значимость. Музейный предмет всегда выступает как символ определённой эпохи, культуры, а также – как уникальный образец индивидуального творчества создателя, мастера, творца. От посетителя требуется умение воспринимать, видеть, «прочитать» музейный предмет, то есть вступить с ним в культурный диалог.

Для создания такого диалога нужна определенная культура посетителя, наличие знаний, интереса, умения удивляться, увидеть что-то новое, неожиданное. В большинстве случаев организацию такого диалога выполняет экскурсовод, музейный работник или педагог. И создается он в процессе коммуникативного общения и взаимодействия работника музея, куратора выставки, который является как бы посредником между предметом и слушателем, проводником в культурно-исторический экскурс. Целью диалога как раз и выступает создание у посетителей яркого чувственного образа предмета, явления.

Что требуется от работника музея в этом случае? Достоверность фактов, эмоциональность и экспрессивность речи, владение вниманием слушателей, умение вызвать интерес, выдвинуть проблему, то есть управлять чувственным восприятием и организовать его. Определенную возможность дает экскурсоводу в таком случае характеристика посетителей – и в первую очередь возрастная. Учет возрастных особенностей посетителей музея является основополагающим в музейной педагогике, поскольку именно он определяет ***меру чувственного***, которая обусловлена особенностями восприятия музейного предмета людьми или детьми различных возрастных групп. «*На каждой ступени познания возникают своеобразные соотношения образного и логического, конкретного и абстрактного,* ***что требует особых способов, методов организации чувственного познания*** *… Однако на всех ступенях познания чувственные образы, меняя форму и содержание, сохраняют свою сущность. Они создают тенденцию к связи …./воспиримаего образа/ с личным опытом ребенка, с его представлениями о жизни, повышают самостоятельность размышлений*» [1, с. 44].

Дети *дошкольного возраста* живут в мире предметов. Они, *не обладая способностью к абстрактному мышлению*, в то же время очень восприимчивы к конкретике, проявляют большой *интерес к детальному рассматриванию предмета*. Существенной особенностью возрастного развития ребёнка на данном этапе является усвоение нового через *манипулирование предметами*. Еще Жан Пиаже рассматривал предметные действия в качестве главного фактора формирования интеллекта ребёнка («знать предмет − значит, действовать с ним»), считая их основой для развития внутреннего плана сознания. Поэтому при работе с дошкольниками на занятиях в музее рекомендуется использовать такие музейные предметы, которые дети *могут взять в руки.* Посещение музея предполагает ознакомление их с небольшим количеством специально подобранных музейных предметов – примерно 5-7 всего. Появление мини-музеев в детских садах является реализацией в практике дошкольного образования идеи амплификации, выдвинутой А.В. Запорожцем, и связана она с обогащением, увеличением предметно-игровой среды ребенка. Такая насыщенная предметная среда подталкивает, стимулирует эмоциональное и интеллектуальное развитие ребенка, способствует его социализации на основе обогащения жизненного опыта и знаний об окружающем мире. Обобщение практики дошкольного образования показало, что тематика мини-музея детских садов России очень разнообразна, но всегда содержит познавательную информацию, интересную, полезную и доступную для детей дошкольного возраста.

В экскурсионной работе *с младшими школьниками* часто используется беседа, включающая вопросно-ответный метод, Вопросы, которые задаются детям, являются открытыми − каждый из них обычно предполагает конкретный ответ, который они дают иногда хором, иногда поодиночке. Это стимулирует дальнейший ход беседы и помогает удержать внимание ребят. Предпочтительны такие вопросы, которые требуют работы воображения, обращения к собственному жизненному опыту, а главное − побуждают к детальному рассматриванию, наблюдению, отгадыванию смысла и значения того, что видит школьник. Формируемый у детей при таком восприятии чувственный образ приобретает личностный смысл и дольше удерживается в памяти, желательно – на многие годы.

В практику работы музейных педагогов внедряются сегодня самые разнообразные творческие и инновационные методы, приемы погружения детей в музейную среду и приобщения к культурным ценностям: мастер-классы по изготовлению экспонатов, творческие, сюжетно-ролевые, театрализованные игры, образовательные путешествия, чтение художественной литературы, исследовательская деятельность, музицирование, прослушивание аудиоматериалов, просмотр фотографий, организация выставок, проведение праздников. Здесь присутствуют викторины и загадки, шарады и ребусы, дидактические игры, творческие проекты. Такие интерактивные музейные занятия помогают *систематизации чувственных образов и приобретению детьми чувственного опыта.*

Известно, что опыт не приходит сразу, каждому требуется время для его приобретения. А это значит, что каждое – и тем более регулярное – пребывание в музейной культурно-образовательной среде оказывает на человека воспитывающее и развивающее воздействие. Как музыку классическую легче воспринимает тот слушатель, который был знаком с ней раньше, так и посещение музея образовывает глубже посетителя, который здесь уже бывал не раз. Такую же параллель можно привести и с классической литературой, глубина содержания которой открывает читателю что-то новое по мере взросления и повторного прочтения. Систематизация музейных образов связана с приобретением чувственного опыта, когда посещение музея доставляет радость, приятные минуты узнавания и открытия. Время пребывания в музее, его благоприятная комфортная атмосфера, свобода и открытость, доступность образовательного пространства, когда смотришь то, что интересно, ненавязчиво погружают ребенка в ценностно-смысловую культурно-образовательную среду.

*Систематизация и управление чувственным опытом* осуществляется в процессе реализации образовательных программ музеев, которых в настоящее время достаточно много: *«Музей и культура», «Предметный мир культуры», «Музей и окружающий мир».* В музеях Москвы существуют музейные маршруты «В музей без поводка», «Все течет, все меняется», «По следам…». Каждый музей реализует эти программы с учетом особенностей своей экспозиции, собственного музейного фонда. Но кроме этих общепринятых образовательных маршрутов, музеи предлагают широкому кругу посетителей и другие уникальные выставки и программы на основе имеющихся у каждого ресурсных возможностей (например, «В музей всей семьей», «В гости к сказке», «Мастеро-

вой» и др.). Современный растущий интерес к деятельности музеев, действующая в них коммуникативная модель взаимодействия с посетителями, инновационные приемы 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 становлении личности современного ребенка.

Проведенный студентами факультета начального образования опрос среди учащихся 3 и 4-х классов московских школ показал, 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 от общего количества респондентов. Результаты опроса убеждают в необходимости включения в систему работы учителей начальных классов музейных экскурсий, поскольку именно школа как образовательная организация призвана активно использовать культурную развивающую среду музеев, а возможности информационных технологий значительно расширяют ее границы и позволяют увидеть, познакомиться не только с памятниками, художественными ценностями, историей родного края, но и экспозициями лучших музеев России и даже мира.

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 музеи, 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, 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 «было вкусно», или запомнился музей игровых автоматов.

Большая, интересная и очень важная и нужная образательная деятельность музеев нуждается в постоянном изучении и теоретическом обобщении. *Глубина чувственного восприятия музейного экспоната (оригинала) и созданный на ее основе чувственный образ, в дальнейшем – их систематизация и управление чувственным опытом школьника с учетом меры чувственного определяют образовательный результат музейной педагогики. Это позволяет отнести концепцию профессора С.П. Баранова к методологическим аспектам музейной педагогики.*

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
2. Овчинникова А.Ж. Гносеологические аспекты процесса обучения младших школьников в творчестве С.П. Баранова // Начальная школа. – 2014. – №4. – С. 6-8.

**УДК 373.3**

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

# УПРАВЛЕНИЕ СОЗДАНИЕМ ЧУВСТВЕННОГО ОБРАЗА ОБ ОРИГИНАЛЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ УЧЕБНОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

***Аннотация.*** Организация и систематизация чувственных данных в процессе усвоения учебного материала осуществляется па основе общих закономерностей процесса познания со всей их сложностью и противоречивостью, отмечал профессор С.П. Баранов. В его научных трудах были раскрыты глубокие связи управления чувственным опытом при изучении оригинала и модели младших школьников на общих гносеологических основаниях. В данной статье рассматривается актуальная проблема управления созданием чувственного образа об оригинале у младших школьников при проведении учебной экологической практики с целью более осознанного формирования картины окружающего мира.

***Ключевые слова:*** управление, чувственный образ, оригинал, младший школьник, экологическая практика.

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

# MANAGEMENT OF THE CREATION OF A SENSUAL IMAGE OF THE ORIGINAL IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN DURING EDUCATIONAL ENVIRONMENTAL PRACTICE

***Abstract.*** The organization and systematization of sensory data in the process of assimilation of educational material is carried out on the basis of the general laws of the process of cognition with all their complexity and contradictions, noted Professor S.P. Baranov. In his scientific works, the deep connections between the control of sensory experience in the study of the original and the model of primary school students were revealed on general epistemological grounds. This article discusses the actual problem of managing the creation of a sensual image of the original in younger schoolchildren when conducting educational environmental practice in order to more consciously form a picture of the world around them**.**

***Key words:*** management, sensual image, original, junior schoolboy, environmental practice.

Экологическая практика – инновационная модель экологического образования учащихся начальной школы с целью формирования экологической культуры [7]. Основа экологической культуры – деятельность человека, стремящегося осознать свое влияние на природу, разумность использования ее богатств, способов улучшения окружающей природной среды и создания условий здорового и безопасного образа своей жизни.

К сожалению, в современной начальной школе все меньше обращается внимания на непосредственное изучение реальной действительности методом наблюдения, а больше изучаются объекты и явления мира через изучение рисунков, схем, фотографий, видео и т.д.

Проведя анализ содержания учебных предметов и курсов, мы выделили основные (базовые) понятия изучения реальной действительности в начальной школе, которые можно считать ядром учебного предмета, образующего основу картины мира для младших школьников. Это понятия: «космос», «солнечная система», «природа планеты Земля», «тела – вещества – частицы и их изменение», количество солнечного тепла и света, суша, вода, воздух. Клетка – организм – сообщество и их изменение», «человек – общество и его история – способы изучения окружающего мира», «сохранение природы планеты Земля». Эти научные понятия должны быть усвоены всеми учащимися (с учетом возраста), так как именно они составляют основу первоначальной научной картины мира у младших школьников.

Для дальнейшего наполнения содержанием учебного предмета использовались и менее обобщенные (локальные) понятия, которые также образуют системы понятий и способов изучения природы и общества в курсе “Окружающий мир” и других дисциплинах. Усвоение этих понятий требует учета индивидуальных, личностных качеств младшего школьника, его темперамента, времени усвоения понятий и т.д.

В процессе изучения реальной действительности в сознании ребенка возникает множество противоречий:

- между субъектным опытом ребенка и общественным научным опытом, так как в обучении основной задачей является изучение закономерностей окружающего мира;

- усвоением данных закономерностей в индивидуальном познании, понимании “устройства мира”. Противоречие возникает у ребенка 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 ребенка чувственными образами реального мира и созданием в его сознании системы представлений и 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.

Экспериментальная работа по проведению экологической практики в начальной школе проводится с 2005 года в начальной школе №41 г Череповца.

Содержание экологической практики

1 класс (24 часа). *Основная идея: Наблюдение многообразия объектов природы и их взаимосвязей.* Солнце − источник света и тепла на Земле. Вода и ее роль в природе. Вода и здоровье человека. Почва. Значение почвы для других объектов природы. Разнообразие полезных ископаемых и их роль в природе. Воздух, его значение. Растения и их значение в природе. Установление связей растений с другими объектами природы. Животные и их значение в природе.

Установление связей животных с другими объектами природы. Человек – часть природы. Способы взаимодействия человека и природы. Изучение способов отражения природы человеком. Формирование экологической культуры человека.

2 класс (30 часов). *Основная идея: Наблюдение смены дня и ночи как следствия вращения Земли вокруг воображаемой оси.* Утро, день, вечер, ночь. Изучение причин изменения температуры воздуха в течение суток. Выяснение роли чистого воздуха для природы и человека. Изучение сообщества, его обитателей, условий их жизни, взаимосвязей, оценка экологического состояния сообщества. Изучение степени сохранения сообществ человеком. (На выбор изучается одно сообщество: сад, лес, болото, водоем, луг, поле, огород). Меры по охране природы человеком. Познание природы органами чувств, сознанием, речью. Выяснение роли природы в жизни человека. Создание условий здорового и безопасного образа жизни человека при взаимодействии с окружающим миром.

3 класс (30 часов). *Основная идея: Установление взаимосвязей между объектами и явлениями неживой и живой природы, изучение приспособлений объектов живой природы от сезонных условий.* Самостоятельное наблюдение летних изменений природы в различных природных сообществах края (леса, поля, луга, водоема, сада). Наблюдение осенних изменений природы в различных природных сообществах края. Наблюдение зимних изменений природы в различных природных сообществах края. Наблюдение весенних (ранняя и поздняя весна) изменений природы в различных природных сообществах края. Изучение влияния человека на природу в разные сезоны года. Способы взаимодействия человека и окружающего мира с целью здорового и безопасного образа жизни человека в различные сезоны года.

4 класс (30 часов). *Основная идея: изучение природы своего края.* Наблюдение погоды края. Изучение приборов для ее наблюдения. Изучение способов ориентирования во времени и пространстве. Изучение форм поверхности края; почв; полезных ископаемых. Изучение водоемов края и их изменений. Изучение приспособлений растительного и животного мира на участках, занятых лесом, полем, лугом, болотом, садом, водоемом и их изменений. Установление связи между разнообразием природы и единством природы родного края. Меры по охране природы края и восстановлению природных ресурсов. Изучение условий жизни редких растений и животных края, мер по их сохранению в заповедниках, заказниках, памятниках природы и т.д. Способы взаимодействия человека и окружающего мира с целью здорового и безопасного образа жизни человека в различных областях и сезонах года родного края.

На курсах повышения квалификации учителей с целью эффективного управления чувственным опытом ребенка педагоги знакомились с этапом познания, на котором находится ребёнок, формировали методику предвидеть движение мысли на данном этапе развития, предвидеть противоречия, которые нарастают и требуют определенного разрешения. Однако на всех ступенях познания чувственные образы, меняя форму и содержание, сохраняют свою сущность. Они создают тенденцию связи содержания обучения с личным опытом ребёнка, с его представлением о жизни, повышают самостоятельность размышлений.

С точки зрения рассматриваемой проблемы важно выделить следующие ступени познавательной деятельности учащихся (С.П. Баранов), которые в сознании ребенка формируются как взаимосвязанные результаты.

А) Движение мысли от конкретного, образного содержания к абстрактному.

На этой ступени (при экспериментальном обучении) применяются такие *приемы* метода наблюдения, как пристальное рассмотрение тех объектов и явлений природы с множеством его сторон (которые изучаются в 1 классе по программе экологической практики), рассказ о наблюдаемом объекте или явлении одноклассникам, постановка вопросов одноклассникам с целью более детального рассмотрения и т.д. При использовании приемов этих наблюдений необходимо ставить перед учениками такие вопросы и задания: опиши очень конкретно, что ты видел? что слышал? что тебя удивило? чтобы ты рассказал об увиденном другу?

Метод наблюдения и различные его приемы должны проводиться и в процессе выполнения индивидуальных самостоятельных домашних заданий.

Б) Движение мысли от абстрактного к конкретному.

На этой ступени ученики должны «приходить к мысли»: как формирующие образы связаны друг с другом, и к какому первоначальному понятию картины окружающего мира они относятся. Более осознанно это происходит при применении таких приемов метода наблюдения как использование схемы «базовые понятия» картины мира; отнесение наблюдаемых объектов и явлений природы к области знаний, отраженных в системе каждого базового понятия картины мира; нахождение в реальной действительности конкретных объектов и явлений каждого базового понятия картины окружающего мира и другие.

В) Реализация возможности представления мира на основе изученных закономерностей, понятий, идей (конкретное как высшая форма обобщенного познания).

Для более осознанного управления чувственным познанием младших школьников педагоги работают с уже сформированными представлениями о реальной действительности. Это могут быть такие приемы как: создание индивидуальных рисунков; самостоятельное создание схем о реальной действительности; рассказы об окружающем мире на основе представлений, которые уже являются для учеников представлениями-моделями и другие.

Таким образом, в течение всех лет проведения экологической практики управление чувственным опытом учащихся было направлено на усвоение закономерностей реальной действительности в каждом классе: многообразия объектов и явлений окружающего мира и их взаимосвязей; смены дня и ночи как следствия вращения Земли вокруг воображаемой оси; взаимосвязи между объектами и явлениями неживой и живой природы, изучения приспособлений объектов живой природы от сезонных условий; изучения природы своего края.

При понимании учителем основных приемов наблюдения в зависимости от ступеней познавательной деятельности учащихся чувственные образы способствуют более осознанному усвоению закономерностей реальной действительности и играют самостоятельную роль в формировании картины мира.

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Баранов С.П. Чувственный опыт ребенка в начальном обучении / Под ред. действительного члена АПН РСФСР проф. И.Ф. Свадковского. − М. 1963.
2. Баранов С.П. Соотношение образа и понятия в процессе обучения. − М.,1976.
3. Бурова Л.И., Гриценко М.Е., Логовеева Г.П. Родной край: Учеб. пособие для учащихся. − М., 1987.
4. Бурова Л.И. Система изучения природы детьми младшего школьного возраста: монография. − М.: Прометей, 1997.
5. Баранов, С.П., Овчинникова А.Ж. Использование знаков и символов в понимании младшими школьниками художественного образа: монография. – М., 2003.
6. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе. – М.: Прометей, 2005.
7. Бурова Л.И. Экологическая практика в начальной школе // Начальная школа.− 2010. − № 1.
8. Овчинникова А.Ж., Соловьева Т.А., Лазарева М.В., Тигров В.П. Реализация положений гносеологической теории С. П. Баранова в образовательном процессе школы: монография / Под ред. А.Ж. Овчинниковой. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2023. – 190 с.

**УДК 37.013**

***Л.З. Цветанова-Чурукова,***
доктор педагогических наук, доцент,
Юго-западный университет им. Неофита Рильского,
г. Благоевград (Республика Болгария)

## РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация***. Цель настоящего эмпирического исследования – установить, как формируются основы организационной культуры у учащихся начальной школы. Охарактеризован феномен «организаторских способностей» учащихся I-IV классов в контексте лидерства. Исследованы факторы, влияющие на развитие специфической организаторской деятельности учащихся начальных классов.

***Ключевые слова***: общеучебные умения, организационная культура, организационные способности, лидерство, междисциплинарная проектная деятельность, самоподготовка

***L.Z. Tsvetanova-Churukova,***
doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
South-West University Neofit Rilski
Blagoevgrad (Bulgaria)

## DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL ABILITIES OF STUDENTS IN PRIMARY CLASSES

***Abstract.*** Aim of the current empirical research – to establish how the foundations of organizational culture are formed among students in primary classes. The phenomenon of "organizational abilities" of students in grades I-IV in the context of leadership is characterized. The factors influencing the development of specific organizational activities of students in primary classes have been studied.

***Key words:*** general educational skills, organizational culture, organizational abilities, leadership, interdisciplinary project activities, self-preparation.

В период динамичных преобразований в системе образования Республики Болгарии чрезвычайно важно совершенствовать педагогическую деятельность, уделяя особое внимание формированию организационной культуры подростков. Включение организационной культуры в состав компонентов, характеризующих общий облик личности и уровень ее подготовки для жизни, предполагает обогащение содержания, форм, методов и средств педагогической деятельности.

Что мы должны понимать под организационной культурой?

Термин «культура», если исходить из его этимологии, имеет латинское происхождение и обозначает материальные и духовные ценности, созданные и накопленные человечеством в процессе филогенеза. Организационная культура как более узкое, более частное понятие охватывает знания и умения личности оптимально осуществлять собственную деятельность и взаимоотношения в микро- и макросреде.

Если трактовать проблему с философских позиций, то неизбежно придем к выводу, что организационная культура человека характеризуется накопленными у него организаторскими способностями. Поэтому в онтогенетическом плане приобретение человеком такой культуры проявляется в развитии его организаторских способностей.

Целью настоящего исследования было установить, как формируются основы организационной культуры у учащихся начальной школы.

Своеобразие процесса в рассматриваемом возрастном периоде обусловлено качественно новой социальной ситуацией в развитии ребенка, глубокой перестройкой системы его деятельности и интенсивными изменениями в его психике. Следует отметить, что организационная культура детей I-IV классов формируется и проявляется не только в их учебно-познавательной деятельности. Наиболее благоприятные условия для развития организаторских способностей у младших школьников в адекватной им организационной деятельности (управленческой или исполнительной) создаются в процессе обучения и во внеклассной деятельности, связанной с их самоподготовкой и в связи с реализацией проектных задач. Дети младшего школьного возраста, в отличие от детей дошкольного возраста, начинают выполнять различные организационные действия не «фрагментарно, подражательно, эпизодически» [Уманский], а в ходе целенаправленной и систематически реализуемой учебной деятельности, связанной с самоподготовкой и выполнением проектных задач.

Изменения, происходящие в настоящее время в системе начального образования, связаны с использованием различных электронных образовательных ресурсов, совершенствованием новых учебных планов и программ, внедрением элементов программирования в содержание образования, реструктуризацией организации познавательной и практической деятельности учащихся. На фоне указанных тотальных преобразований в подготовке младших школьников возрастает роль формирования общеучебных способностей и навыков учащимися I-IV классов.

К факторам, которые непосредственно влияют на конкретную организационную деятельность, относятся следующие:

1. Применение системно-интегрального подхода в общей деятельности учащихся I-IV классов. Благодаря этому возрастают возможности создания единой социально-педагогической системы воздействия на них. В максимальной степени скоординированы все усилия, направленные на рациональное протекание процессов социализации детей. В связи с этим существенную роль играет как организация учебной деятельности в группах самоподготовки, так и тенденция к глобализации содержания многообразной деятельности за счет применения междисциплинарных подходов. Организация круглосуточного дня в младшем школьном возрасте предполагает педагогически осмысленное, целесообразное использование различных форм деятельности – учебной, внеклассной, деятельности в рамках режима дня. В перспективе нового соотношения многообразных видов деятельности, их оптимизации по содержанию и структуре роль самоподготовки, роль проектной деятельности как интегрирующего фактора педагогического процесса раскрывается в качественно новом свете. Самоорганизация младших школьников органически связана со всеми остальными видами деятельности. Работа учителя и учащихся на уроке, самоподготовка, факультативная деятельность и т. д. подчинены единым, ведущим идеям, связанным с формированием личности. Так, например, образовательный контент, предназначенный для обучения, представлен в более конкретных гносеологических единицах по различным темам проекта. При этом необходимо четко разграничивать природу этих двух видов деятельности, различающихся по функциям – образовательной и организационной. Если первый связан с обязательным приобретением общественно необходимого минимума знаний, умений и навыков для интеллектуальной и практической деятельности, закрепленных в государственных образовательных стандартах, то второй непосредственно вписывается в контекст лидерства, исключает элементы строгой регламентации, ориентирован на потребности и интересы детей. Поэтому при создании соответствующих дидактико-методических и психологических предпосылок организационная деятельность может перерасти в любимую, увлекательную деятельность, удовлетворяющую естественную потребность детей в социальном самовыражении и самореализации. А поскольку классная и внеклассная проектная деятельность носит факультативный и добровольный характер, ее реализация требует наличия у личности организаторских способностей. Дело в том, что все формы деятельности в I-IV классах проходят при какой-то более эффективной или нет организации, но проектная деятельность по своей сути представляет собой специфическую организационную деятельность, связанную с самостоятельной творческой деятельностью детей. Это в значительной степени способствует развитию организационной культуры учащихся I-IV классов.

2. Усиление роли детей I-IV классов как субъекта деятельности. Какие педагогические прогнозы имеет эта социальная тенденция? При ее анализе акцент должен делаться на росте относительной доли процессов самообразования и самовоспитания. Дети могут и должны проявлять активность, самостоятельность и творчество во всех аспектах своей жизни. Без этих качеств личности немыслимо говорить об активной жизненной позиции и полноценной реализации детей в учебе, игре, труде. Эти вопросы непосредственно затрагивают

формы педагогического руководства проектной деятельностью и самоподготовкой детей в школе. Крайне важно установить такой стиль руководства, основанный на косвенных требованиях классного руководителя, учителей-предметников, а также в деятельности педагогических консультантов школы и ответственных за различные кружки по интересам.

3. В качественном отношении функции педагогических специалистов в школе изменяются в ходе междисциплинарной проектной деятельности, а также различных внеклассных образовательных инициатив. Они должны создать все необходимые условия путем творческого применения методов и приемов педагогического воздействия, развития и совершенствования способностей, их проявления в различной самостоятельной, в частности, проектной деятельности, а также факторов, влияющих на их формирование. Нами было проведено исследование среди учителей, детей и их родителей в восьми школах в городе Благоевграде. Всего анкетированием и социометрическим опросом было охвачено 1330 респондентов.

Для содержательной оценки уровня развития организационной культуры младших школьников использовались следующие основные показатели:

1. Потребности и интересы в одном или нескольких видах организационной деятельности.

2. Организационный опыт, предполагающий:

а) знания младших школьников о способах организации своей проектной деятельности, самоподготовки и других видов самостоятельной творческой и иной деятельности;

б) умения планировать, обсуждать, решать (распределять) задачи организационного и иного характера, анализировать и отчитываться о проделанной работе.

3. Их участие в жизни и деятельности класса, выпускного класса, школы.

4. Место, положение младшего школьника в системе коллективных отношений.

Можно было бы также воспринимать общий показатель – качества, которыми обладает личность, и в зависимости от него делать выводы о каждом ученике.

Важно выяснить, какое значение с точки зрения формирования организационной культуры у детей до IV класса будет иметь разнообразная индивидуальная деятельность. Нас интересует, как ученик I-IV классов мог бы проявить себя в этой деятельности как субъект-организатор. Таким образом, мы можем интерпретировать проблему организационных способностей в контексте лидерства. Нецелесообразно, как уже указывалось, ставить «китайскую стену» между различными сферами деятельности, поскольку они взаимно пронизывают и дополняют друг друга.

В ходе исследования 450 младших школьников было обнаружено следующее:

1. Основным объектом ценностной ориентации для них является учебно-познавательная и практическая деятельность, и это понятно, поскольку она является ведущим видом деятельности для данного возраста. Отдавая ей приоритет, дети не стремятся ограничивать себя в ее рамках и для удовлетворения своих многообразных интересов включаются в художественно-эстетическую,

конструктивно-техническую, спортивно-туристическую, игровую, трудовую деятельность и т.д.

2. Поскольку мы подразделяем специфическую организационную деятельность на исполнительную и управленческую, то возникает вопрос, каково их соотношение в младшем школьном возрасте. В связи с возрастными особенностями детей и их незрелостью в социальном плане, в связи с тем, что в I-IV классах ведущие функции выполняют учителя, педагогические специалисты, в том числе педагогические консультанты, а также в связи со значительным вмешательством родителей в процесс обучения в ходе индивидуального развития младших школьников преобладает организационно-исполнительная деятельность. Однако с усилением их социальных контактов, детских сообществ все более заметна тенденция дифференциации учащихся данного класса по их возможностям, потребностям и интересам. На этой основе, связанной с формированием структуры формальных и неформальных отношений в классе, начинают выделяться отдельные лидеры в индивидуальной деятельности. Они должны быть не только хорошими исполнителями, но и хорошими организаторами своей деятельности и деятельности других учащихся в классе. Этими процессами, часто происходящими спонтанно, следует управлять. При развитии навыков самоконтроля и самооценки в обучении, при самоподготовке детей, и особенно при внедренной проектной инициативе, этот потенциальный актив класса может развить насыщенную и содержательную деятельность с выраженным формирующим эффектом. Создаются предпосылки для творческой интеграции в ученических группах, самостоятельной активности и самоуправления со стороны обучающихся. Проектная деятельность на междисциплинарной основе обеспечивает необходимую пропедевтику для развития организационной культуры младших школьников. Она фактически готовит контингент младших школьников к продуктивному решению экзистенциальных проблем, стимулирует развитие у них разноплановогo организационного опыта, что является катализатором осуществления более плавного перехода к выполнению разнообразных лидерских функций в их индивидуальной деятельности.

3. Каковы возможности детей в замысле и осуществлении отдельных этапов конкретной организационной деятельности? В результате проведенного исследования мы установили, что большинство детей – 76% – не способны полностью регулировать соответствующие проявления. Наименьшее количество детей (110 – 24%), ориентированы одновременно на все три этапа проводимой деятельности – подготовительного, исполнительного и результативно-оценочного, а именно при таком типе организационной направленности организаторские способности выражены наиболее ярко. Это признак того, что уровень самостоятельности младших школьников относительно невысок, но перспективы в этом отношении оптимистичны.

4. Анализ части результатов, полученных в ходе проведенного исследования, обращает наше внимание на способность детей I-IV классов осуществлять контроль и самоконтроль, педагогическую рефлексию при организации различных проектных инициатив в образовательной и иной среде. На вопрос «Если бы Вам дали задачу организовать одноклассников к участию в любимом занятии,

справились бы Вы с ней?» предпочтение отдается таким ответам, как «с удовольствием» (33%), «я уверен, что у меня все получится» (33%). Здесь мы обнаруживаем наличие категории младших школьников, которые считают, что справятся с трудностью (9%), что не справятся (7%) или не знают, справятся ли (18%). Следовательно, способность организовывать других в процессе деятельности, т.е. наличие или отсутствие лидерских качеств осознают сами ученики. Это также во многом зависит от их самооценки (адекватной, высокой или низкой).

Интересны также результаты следующего вопроса к учащимся: «Хорошо ли вы знаете своих одноклассников?». 65% ответили "очень хорошо", 23% – "недостаточно" и 12% заявили, что плохо знают своих одноклассников. Эти данные приводят нас к выводу, что у детей есть определенные критерии, по которым они оценивают своих сверстников. Конечно, на них существенное влияние оказывают оценочные суждения взрослых (учителей, родителей и других референтных лиц). Полученный результат подтверждает тот факт, что система ценностей детей в этот период находится в процессе динамического построения. Проявления эмпатии являются одним из основных показателей, по которым мы судим о наличии организаторских способностей в лидерском контексте. Категоричный ответ большинства детей класса о том, что они очень хорошо знают своих одноклассников, показывает нам, что основа развития организаторских (в частности – лидерских) способностей в I-IV классах широка, и участие детей в групповых формах деятельности должно быть построено на этом.

5. Сравнительный анализ полученных данных для II, III и IV классов показывает, что организаторские способности учащихся находятся в процессе интенсивного развития. Для формирования у них высокой организационной культуры необходимо их привлечение к адекватной организационной деятельности и на позиции лидеров, руководителей, и на позиции исполнителей. На практике работа в этом направлении ведется через систему учебной и проектной деятельности, через внеклассные образовательные инициативы. Уже с I-II классов детям ставятся задания различного характера: коллективные, групповые или индивидуальные; постоянные (например, быть гигиенистами, библиотекарями, художниками или ведущими проектов) и временные (связанные с классными обязанностями, организацией туристической деятельности и т.д.). Важной задачей классного руководителя является правильное и регулярное распределение задач в проекте и других видах деятельности, чтобы все дети были охвачены различной организационной деятельностью. В связи с этим необходим индивидуальный подход к обучающимся. Отсутствие умения ставить перед каждым ребенком целесообразные задачи организационного характера в определенной системе является одним из самых слабых звеньев в работе специалистов-педагогов. Эта деятельность требует деликатного переосмысления. Предметом специального исследования должна стать методика отбора организационных задач общественной и личностной значимости для периодического задания обучающимся.

Какие еще существенные выводы можно сделать из опроса, проведенного среди учителей?

1. Организаторские способности учителя непосредственно влияют на качество деятельности учащихся и предполагают в той или иной степени самоорганизацию у них. Преподаватели должны демонстрировать высокую организационную культуру при осуществлении совместной деятельности. Таким образом, будут сформированы образцы, с которыми дети смогут неоднократно идентифицировать себя. В то же время учителя и классные руководители, воспитатели не должны захватывать и игнорировать организационные функции учащихся, находящихся в более активной позиции. Они должны поддерживать неформальных лидеров в ученических подгруппах, развивать их лидерский потенциал.

2. Необходимо улучшить практику постоянной и частой постановки перед детьми I-IV классов задач организационного характера. Это свидетельствует о том, что учитель осознает свою роль в росте учащихся в организационном плане. При подготовке уроков и в плане классного руководителя важно зафиксировать все мероприятия организационного характера, выполнение которых следует контролировать, выявить связь между учебной и внеклассной работой, направить внимание на усилия, связанные с помощью детям в выполнении задач высокой социальной значимости.

3. Организаторские способности младших школьников без наличия знаний о том, как действовать в конкретных ситуациях, не могут развиваться оптимально. 75% педагогов считают, что для формирования у детей хороших организаторских способностей во всех случаях необходимы соответствующие знания. Однако индивид может находиться в этом отношении на эмпирическом уровне и все же суметь справиться с рядом трудностей в процессе деятельности, особенно при наличии хорошо развитых коммуникативных способностей. В таких ситуациях существует большая вариативность, и это обычно характерно для выполнения более элементарных задач. С другой стороны, недостаток знаний препятствует развитию организационных способностей. Бесспорно, что качество организационной деятельности можно повысить, если осуществить переход от эмпирического к теоретическому уровню знаний в этой области. В этом направлении на практике следует работать активнее в связи с усвоением как теоретических, так и методических знаний и приемов их применения. Велика роль учебной деятельности в сочетании с соответствующей положительной мотивацией учащихся к созданию наилучших примеров деятельности.

4. Исходя из своего профессионального опыта, 75% опрошенных учителей утверждают, что убеждены в возможности формирования лидерских способностей у учащихся I, II, III и IV классов. На вопрос, можем ли мы разделить детей в данном классе по их организаторским способностям на хороших, средних и плохих организаторов, 93% учителей высказывают мнение, что такое жесткое группирование нереально и нецелесообразно. Важно объективно оценить картину каждой конкретной педагогической ситуации и возможные допущенные ошибки. И это вполне понятно, учитывая динамику развития как групп, так и отдельных личностей. Это ориентирует нас на возможности рациональной индивидуальной работы с каждым ребенком, изучения его интересов, ценностей, чтобы можно было успешно развивать его организаторские способности в привлекательной для него деятельности. Применяя так называемый си-

туационный подход, надо иметь в виду, что в каждом классе есть потенциальный актив, т.е. ученики, которые показали бы относительно лучшие результаты в различных областях деятельности. Это наиболее талантливые и одаренные дети, и означает, что организаторский дар и лидерские способности проявляются богато, многогранно. Однако этот факт не должен привести нас к выводу, что специалисты-педагоги обязаны в первую очередь работать с ними, полагаться только на них. Это неизбежно приведет к деформации понятия «хороший организатор». Поэтому есть хорошие, средние по возможностям и плохие организаторы I-IV класса для каждой конкретной социальной ситуации.

5. В качестве наиболее необходимых качеств маленького организатора, над формированием которых следует активно работать в начальных классах, педагоги указывают следующие: инициативность, коммуникабельность, отзывчивость, энтузиазм, самостоятельность, настойчивость, скромность, выдержку, трудолюбие, дисциплинированность и честность. Формирование черт характера как целостное образование происходит в младшем школьном возрасте в тех же видах деятельности, в которых развиваются организаторские способности детей. Индивидуальные различия оказывают непосредственное влияние на качество организационной деятельности.

Исследование, проведенное с участием родителей детей I-IV классов, выявляет большие резервы, которые закладываются в семье для развития детей в изучаемом направлении. 74% родителей поддерживают мнение, что контроль, осуществляемый в семье, не только не мешает и не безразличен, но может способствовать развитию организационной культуры у детей, развитию их самостоятельности. В связи с включением семьи в различные формы внеклассной деятельности классным руководителям необходимо проводить соответствующую разъяснительную работу с родителями. Понимание смысла и значения различных мероприятий, организуемых специалистами-педагогами, поможет детям полноценно участвовать в них, развить свои организационные способности.

Развитие организаторских способностей у младших школьников является закономерным результатом совокупного воздействия множества факторов, среди которых на первый план выделяются следующие: 1. Роль правильно организованной деятельности и общения в начальных школьных группах и в школьном сообществе в целом. 2. Роль педагогических специалистов и научная организация их работы. 3. Роль обучающихся субъектов − индивидуальных и групповых, их активность, самостоятельность и творчество. 4. Роль семьи.

Целенаправленное и педагогически значимое воздействие указанных факторов наиболее полно способствует росту организационной культуры учащихся I-IV классов, что важно для их общего многогранного развития. Особенно остро ощущается необходимость разработки комплексной методики развития организаторских способностей учащихся младшего школьного возраста, внутренне дифференцированной по отдельным направлениям их деятельности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников, М., 1980. − С. 122.

**УДК 373.3**

***Т.А. Соловьёва,***
доктор педагогических наук, профессор,
Псковский государственный университет,
г. Псков (Россия*)*

# НЕТРАДИЦИОННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФУНДАМЕНТАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация.*** В статье представлен опыт нестандартной организации лекционных занятий по курсу «Естественнонаучные основы профессиональной подготовки педагога», читаемому для будущих учителей начальной школы. Автор раскрывает пять основных отличительных особенностей конструирования лекций по фундаментальным дисциплинам, связанным с будущей профессиональной деятельностью студентов. Актуальность материалов статьи доказывается результатами тестирования методом абсолютной оценки с использованием модифицированной диагностической методики Е.М. Бухваловой и Л.В. Карпушиной.

***Ключевые слова***: высшая школа; естественнонаучная подготовка учителя; лекционные занятия; фундаментальные дисциплины.

***T.A. Solovyeva,***
Doctor of Pedagogic Sciences,
Professor of the Department of Educational Technologies,
Pskov State University»,
Pskov (Russia)

# ON-TRADITIONAL ORGANIZATION OF LECTURE CLASSES ON FUNDAMENTAL DISCIPLINES DURING PREPARATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

***Abstract.*** The article presents the experience of non-standard organization of lectures in the course “Natural scientific foundations of professional teacher training”, given to future primary school teachers. The author reveals five main distinctive features of designing lectures in fundamental disciplines related to the future professional activities of students. The relevance of the article’s materials is proven by the results of testing using the absolute assessment method using the modified diagnostic technique of E.M. Bukhvalova and L.V. Karpushina.

***Key words:*** graduate School; natural science teacher training; lectures; fundamental disciplines.

Актуальность данной статьи определяется неоднозначным отношением современных студентов к лекционной форме обучения в высшей школе.

В век цифровизации и широкого представления научной информации в сети Интернет более половины студентов (57%) утверждают, что посещение лекций по фундаментальным курсам, – «это пустая трата времени», «всё можно прочитать в учебниках».

Проведённое нами тестирование методом абсолютной оценки с использованием модифицированной диагностической методики Е.М. Бухваловой и Л.В. Карпушиной [1] показало, что для 46,2% испытуемых студентов «привлекательна», а для 32,6% «очень важна» «*инициация преподавателем на лекции творческой активности студентов*». Справедливости ради надо отметить, что

только для 23,1% обучающихся «категорически неприемлемо», «неприемлемо» или «непривлекательно», «*когда преподаватель на лекции сообщает информацию в готовом виде*».

Следовательно, всё-таки почти у четверти опрошенных студентов есть потребность в активной деятельности на лекции, главный козырь которой – не только систематическое изложение материала, но и научная доказательность и аргументированность её основных положений.

Цель настоящей статьи заключается в презентации опыта в нестандартной организации лекционных занятий по курсу «Естественнонаучные основы профессиональной подготовки педагога», читаемого для будущих учителей начальной школы в Псковском государственном университете.

***Первая особенность*** построения конструкта лекций заключается в том, что он всегда был направлен на развитие критического мышления у студентов. А так как «критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить» [2, с. 36], то любая лекция начинается с конкретной ситуации проблемного характера, напрямую связанная, с одной стороны, с будущей профессиональной деятельностью студентов, с другой – непосредственно с содержанием излагаемой преподавателем научной информации.

Приведем несколько примеров.

Тема лекции «Общая характеристика понятий «экологическая система» и «природное сообщество»: «*На научно-методической конференции, организованной институтом повышения квалификации учителей, один из выступающих в своём докладе использовал то термин «сообщество», то термин «экосистема». Это сходные или родственные понятия? А если родственные, то в чём разница между ними?»*

Тема лекции «Общая характеристика понятий «план» и «карта». Классификация карт. Особенности учебных карт для начальной школы»: *«При выполнении выпускной проверочной работы учащиеся 4 класса испытали затруднения при заполнении таблицы сравнения плана и карты. Не все четвероклассники заполнили её правильно. Помогите младшим школьникам правильно заполнить таблицу»*.

Тема лекции «Земля – планета Солнечной системы. Форма, размеры и движение Земли». *Ответьте на вопрос продвинутого младшего школьника: «А разве правильно написано в энциклопедии, что наша Земля имеет форму геоида, который образно можно сравнить с формой груши, причём немного «откушенной» со стороны Индийского океана?»*

Осознание недостаточности имеющихся у них знаний для эффективной работы в начальной школе вызывает у студентов собственно познавательный интерес, обеспечивая включённость в активную деятельность на лекции, направленную на решение учебно-познавательных задач поискового характера.

В связи с тем, что «критическое мышление есть мышление самостоятельное… критическим мышление может быть только тогда, когда оно носит индивидуальный характер» [2, с. 36], мы предлагаем обучающимся каскад индивидуальных заданий для самостоятельной работы. Далее обязательно следует коллективное обсуждением её результатов, так как «критическое мышление

есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими…» [2, с. 36].

Проиллюстрируем сказанное заключительным заданием с лекции «Общая характеристика понятий «экологическая система» и «природное сообщество (биоценоз)».

*Используйте сложную стратегию обработки информации − перефразирование − выберите верные варианты описания отличий экосистемы от биоценоза, вычеркнув некорректные. Аргументируйте свою позицию.*

А. «Отличие между экосистемой и биоценозом заключается в том, что экосистема − это более крупная и сложная система, которая включает множество биоценозов, а биоценоз − это отдельное сообщество живых организмов, взаимодействующих между собой и влияющих на окружающую среду (изменение состава и температуры воздуха, влажности, освещенности)».

Б. «Экосистема − это безразмерное понятие (от капли до биосферы), а биоценоз − территориально ограниченная экосистема».

В. «Экосистема − это любая совокупность совместно обитающих организмов, а биоценоз − это совокупность организмов, взаимосвязанных эволюционно, взаимозависимых друг от друга».

Г. «Биоценоз − это устойчивая экосистема, способная к саморегуляции. Следовательно, любой биоценоз − это экосистема, но не любая экосистема может быть биоценозом».

***Вторая особенность*** построения конструкта лекций по естествознанию для будущих учителей начальных классов состояла в том, что обязательным его компонентом являлась демонстрация трансформации изучаемого учебного материала с уровня восприятия студентом до уровня восприятия младшим школьником.

Так, например, научно охарактеризовав роль продуцентов (производителей), консументов (потребителей) и редуцентов (разрушителей) в экологической системе, лектор далее показывал эффективные приёмы объяснения детям младшего школьного возраста значения организмов в экосистеме уже в качестве «кормильцев», «едоков» и «мусорщиков» с помощью наглядных средств обучения.

Следует отметить еще одну немаловажную деталь, что в отдельных случаях учебники для начальной школы содержат незначительные неточности или искажения при изложении учебного материала. В этих ситуациях на лекциях студентам предлагались задания типа: *«Найдите научную погрешность, допущенную в приведённом фрагменте урока во втором классе по теме «Экосистема и её компоненты»; «Объясните, почему объём используемого в начальной школе понятия «мусорщики» значительно шире объёма научного понятия «редуценты» (разрушители)?*

***Третья особенность*** построения конструктов лекций по курсу «Естественнонаучные основы профессиональной подготовки педагога» тесно связана со второй и заключается в широком использовании межпредметных связей с целью выхода на решение профессиональных задач и актуализации значимых для будущего учителя психологических и дидактических знаний, полученных ранее.

Например, на лекции «Общая характеристика понятий «план» и «карта». Классификация карт. Особенности учебных карт для начальной школы» после анализа фрагмента урока во втором классе по учебнику А.А. Вахрушева «Карта. Что изображают на карте?» преподаватель предложил студентам профиля «Начальное образование» следующие индивидуальные задания.

➲ Какой из возможных способов постановки цели урока избрал учитель? *(через содержание, через деятельность учителя, внутренние процессы ученика, описания учебной деятельности ученика, через результаты её деятельности)*

➲ На какие свойства внимания направлены используемые учителем на данном этапе учебные средства? *(устойчивость, концентрация, распределение, объём, переключение)*

➲ Какое мышление детей было задействовано при выполнении ими практической работы? *(наглядно-действенное; наглядно-образное; словесно-логическое)*

➲ С помощью каких средств на уроке были реализованы дидактические принципы доступности и наглядности обучения?

➲ С какими законами диалектики учитель пропедевтически познакомил младших школьников на этом уроке?

***Четвёртая особенность*** построения конструктов лекций заключается в том, что в них «информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления…» [2, с. 36]. Другими словами, после каждой новой порции учебной информации студентам предлагается одно или несколько заданий на её осмысление. Проиллюстрируем сказанное.

На лекции «Болота, условия их образования. Виды болот. Значение в природе и жизни человека» после ознакомления с характеристиками видов болот по характеру растительности и режиму питания растений лектор сообщает, что некоторые специалисты считают низинные, переходные и верховые болота разобщёнными во времени стадиями единого болотообразовательного процесса и просит дописать высказывания: «детство» болота – это…», «юность» болота – это…», «зрелость» болота – это…».

Важно, чтобы каждая, даже небольшая порция учебной информации активно осваивалась студентами, ибо, как сказал один из самых влиятельных древнегреческих философов Платон: «Круглое невежество – не самое большое зло: накопление плохо освоенных знаний еще хуже».

Приведём пример использования на лекциях заданий на дополнение предложений с помощью справочного материала.

*«Дополнив предложения, вы узнаете, на какой глубине образуется бурый уголь и антрацит.*

Высокая температура – это основной фактор превращения торфа в уголь. Температура изменяется по мере углубления в недра земли. Пласты торфа, которые погружаются вглубь Земли, нагреваются за счет ее теплового потока. Каждые 100 м температура повышается приблизительно на 8°С.

Торф в бурый уголь может переходить на глубине более ✎…….. метров от поверхности Земли. (*Для перехода торфа в бурый уголь нужна температура выше 36°С*.)
Антрацит образуется на глубине свыше ✎……. километров. (*Для превращения каменного угля в антрацит нужно нагревание до 250-300°С*)».

***Пятая особенность*** построения конструктов лекций заключается в пропедевтическом ознакомлении будущих учителей с различными технологиями и отдельными педагогическими техниками и приёмами.

На лекции о значении болот с целью формирования у студентов методической компетентности преподаватель использует элемент педагогической техники, носящей название «бортовой журнал».

Он предлагает обучающимся проблемный текст и просит сформулировать вопросы, на которые им хотелось бы получить разъясняющие ответы. Ведь говоря словами выдающегося отечественного психолога С.Л. Рубинштейна, «сформулировать, в чём вопрос, – значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему – значит, если не решить её, то, по крайней мере, найти путь, т.е. метод для её разрешения… Возникновение вопроса – это первый признак зарождающейся мысли, зарождающегося понимания» [3, с. 322]. Вопросы студентов обобщаются и записываются преподавателем на доске:

*- Чем обусловлено такое образное название болот – «кладовая солнца»?*

*- Почему над болотом так много кислорода?*

*- Зачем осушали болота, если теперь на их восстановление требуются вновь не только большие деньги, но и длительное время?*

*- Как отличить проходимые болота от скрытых топей? И другие.*

Далее преподаватель не только «не навязывает информацию», а, демонстрируя на практике данный элемент «бортового журнала», отвечает на вопросы, заданные самими студентами, ведь «критическое мышление стремится к убедительной аргументации…» [2, с. 36].

На этой же лекции, изучая характеристику низинных болот, будущие учителя знакомятся с техникой «построение денотатного графа» и тут же строят его. Чуть позже, характеризуя верховые болота, лектор знакомит слушателей с методическим приёмом, называемым «диалог с текстом»: студенты изучают информацию, мысленно отвечают на поставленные им вопросы, а далее проверяют свои предположения, гипотезы, работая с текстом дальше.

На лекции «Минералы и горные породы» студенты на практике осваивают технику дискуссии, полилога. Каждая группа, пользуясь справочным материалом об абиогенном и биогенном происхождении нефти, подбирает как можно больше доводов к своему варианту гипотезы (к «тезе» и к «антитезе»). Начинающая перекрестную дискуссию группа, например, первая, произносит утверждение («тезу»), первый довод и доказательства к нему. Далее группа из противоположного «лагеря» делает попытку, как умеет, опровергнуть доводы первой группы (формулирует контраргументы), а лишь затем произносит «антитезу», свой первый довод и доказательства к нему. Затем первая группа опро-

вергает доводы второй группы (формулирует контраргументы), затем произносит «антитезу», свой второй довод и доказательства к нему.

Развивающая функция лекций по фундаментальным дисциплинам, активизирующая умственную деятельность, при подготовке учителя начальной школы может быть реализована при использовании педагогической техники «сочинение сказки на новый лад». Продемонстрируем её применение на лекции по теме «Характеристика растительной и животной клетки».

После информирования студентов о строении, функциях и отличиях органоидов растительной и животной клетки лектор предлагает будущим учителям младших школьников игру «Теремок». Он распределяет роли среди студентов: ядро, эндоплазматическая сеть, комплекс Гольджи, митохондрия, вакуоль, хлоропласт, хромопласт, лейкопласт. Роль ведущего исполняет сам преподаватель.

*Ведущий*: Есть у растения клетка – теремок, теремок. Он не низок, не высок, не высок.

Мимо бежит ядро. Бежит, оглядывается, у теремка прислушивается и спрашивает:

*Ядро*: Кто-кто в теремочке живет?

*Ведущий*: Никто не отвечает. Обрадовалось ядро, довольно улыбнулось и нырнуло в цитоплазму домика. Проверило защитную функцию мембраны, а также клеточную стенку, убедилось, что молекулы целлюлозы в ней длинные и достаточно прочные.

Вот ползёт эндоплазматическая сеть.

*Эндоплазматическая сеть*: Кто-кто в теремочке живет?

*Ядро*: Я ядро, хранитель наследственного материала. А ты кто?

*Эндоплазматическая сеть*: Я эндоплазматическая сеть, могу транспортировать вещества из одной части теремка в другую, предоставляю площадку для синтеза углеводов, липидов и белков. А ну, впускай в теремок!

*Ядро*: Видно, впустить тебя придется. Велика твоя роль. Располагайся рядышком.

*Эндоплазматическая сеть*: Но я не одна, со мной мои добрые друзья – рибосомы. Давай впустим и их жить к нам. Они много места не займут. Пускай располагаются на моих стенках и принимают участие в синтезе белка… *И так далее.*

В такой занимательной форме студенты не только закрепляют полученные на лекции знания по цитологии, но на практике обучаются педагогической технике «сочинение сказки на новый лад».

Заканчиваются лекции традиционно рефлексией, осуществляемой с использованием различных педагогических техник: «Синквейн», «Шесть оценочных шляп», «Оценочное окно», «Кольца Венна», «Дерево познания». Для установления письменного речевого контакта с преподавателем используется техника «Записка лектору»:

*«Полученные на лекции знания помогут мне при подготовке к уроку в начальной школе «Карта. Что изображают на карте?»*

*«Да, потому что …*

*«Нет, потому что …*

В заключение необходимо заметить, что все вышеописанные особенности построения конструктов лекций по фундаментальным дисциплинам, предназначенные для будущих учителей начальных классов, обеспечивают замкнутый вид управления, подразумевающий наличие постоянной обратной связи между лектором и слушателями.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бухвалова Е.М., Карпушина Л.В. Диагностика инструментальных ценностей личности // Вестник Самарской гуманитарной академии: Серия: Психология. − 2008. – 2(4). − С. 46–58.
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. − 2001. − № 4. − С.36-40.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.

**УДК 373. 3**

***Е.Е. Морозова***,
доктор биологических наук, доцент,
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов (Россия)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ МЕТАФОРЫ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.*** В статье представлен материал по использованию метафорических образов развития города в обучении младших школьников. Показана важная роль дидактической модели С.П. Баранова «Оригинал – Модель – Оригинал» в развитии современных технологий образовательной практики. Отмечен потенциал проекта «Портрет родного города».

***Ключевые слова:*** дидактическая система С.П. Баранова «Оригинал – Модель – Оригинал», метафора, обучение и воспитание, младшие школьники.

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

## THE USE OF RESEARCH METAPHOR IN TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN

***Abstract***. The article presents material on the use of metaphorical images of the organization of the city in teaching younger schoolchildren. The important role of S.P. Baranov's didactic model "The Original" is shown. – Model – The original" in the development of modern technologies of educational practice. The potential of the project "Portrait of the hometown" was noted.

***Key words***: S.P. Baranov's didactic system "The Original – Model – Original", metaphor, education and upbringing, junior schoolchildren.

Исследование метафоры в современном мире вызывает большой интерес. Метафора изучается с разных позиций: с философской, лингвистической, психологической, педагогической, политической и др. Считается, что метафора – это один из приемов познания объективной реальности, определение новых наименований объектов, выявление их новых значений, функций, создание художественных образов.

Метафоры используются в обучении младших школьников. А.И. Савенков и С.В. Борисова [3] отмечают, что для понимания младшими школьниками смысла текста большое значение имеет развитие способностей видеть и понимать логику его построения. Авторы предложили простые схемы «графические метафоры», в которые укладываются естественнонаучные тексты «Дом с колоннами; Паучок; Дерево». Сделан вывод, что составление младшими школьниками схематических абстрактных рисунков (отражающих логику построения текста) позволяет им осваивать навыки выявления логической структуры текста. Учитель начальной школы О.Я. Чайко [5] предложил пути ознакомления младших школьников с метафорой как средством художественной выразительности речи. Автор считает, что понимание метафоры, выстраивание метафорических образов развивает у младших школьников творческие способности.

Метафора используется при усвоении образцов культурного опыта, педагоги создают содержательные и культурные рамки, чтобы сделать культурный процесс управляемым. М.В. Кларин [2] обсуждает понятие поисковая (исследовательская) метафора в обучении, отмечает: конкретизацией общей метафоры поиска стали метафоры собственно человеческой активности − метафоры исследования, диалога и игры; обучению, которое строится на основе метафоры поиска присуще внутреннее противоречие, для разрешения которого требуется создание неотчуждающих рамок, которые задавали бы способ включения исследования в процесс обучения.

В этом контексте идеи и результаты работы С.П. Баранова чрезвычайно важны в осмыслении использования метафоры в образовательном процессе [1]. Разработанная С.П. Барановым дидактическая система формирования образов «Оригинал – Модель – Оригинал» нацеливает нас на развитие теоретического мышления (от абстрактного к конкретному) учащихся, и в то же время поиска методов перехода от чувственно воспринимаемых вещей к абстрактным и обобщенным понятиям. Тем самым, моделирование способствует развитию метафорического, творческого, мышления ребенка, его отношения к окружающей действительности.

Модели, в которых обучение строится как процесс исследования, все активнее применяются в педагогической практике. Представления о природе творческой деятельности и возможностях ее целенаправленного построения в учебном процессе легли в основу разработки модели группового решения проблемы на основе метафорического мышления (Синектика) [2], где в качестве субъекта познания выступает вся группа учащихся и отбор метафорических аналогий ведется в условиях межличностного взаимодействия.

А.И. Субетто [3] активно использует метафоры при аргументации стратегии выживания человечества в XXI веке: «Ноосферный Союз Цивилизаций; Ноосферный прорыв России в Будущее в XXI веке; Расставание с простотой и преодоление Барьера Сложности; Ноосферный Университет Цивилизаций; Метазакон интеллектуализации или «оразумления» прогрессивной эволюции; Эпоха Великого Эволюционного Перелома; Ноосферно-Управляющий Разум; Эпоха Кооперации; Ноосферный Прорыв человечества; Ноосферный Экологи-

ческий Духовный Социализм, что позволяет более глубоко раскрыть сущность процессов рассматриваемых глобальных систем.

На современном этапе развития образования педагог строит процесс формирования понятия, определяет, какие признаки понятия являются главными и второстепенными для его категоризации. При этом важно, чтобы подача информации сопровождалась собственными открытиями учащихся, когда ученик самостоятельно формирует содержание понятия. Здесь использование метафоры может стимулировать самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся.

Студентами факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского (специальность: начальное образование) и педагогами кафедры начального естественно-математического образования в рамках федеральной программы «Стартап как диплом» разработана игра-стратегия «Портрет родного города». В игре в 2022 – 2023 гг. участвовали 50 учащихся начальных классов разных возрастов образовательных учреждений г. Саратова (МОУ СОШ № 60 г. Саратова; МАОУ СОШ «Аврора» г. Саратова; МАОУ Гимназия № 3 г. Саратова). В игре используется сказочный сюжет: на планете Земля живет город-парень Саратов со своею семьей (матушка Экономика, отец Историк, тетушка Природа, сестрица Культура, сестрица Экология), у него появляется друг Лунсферик (житель планеты Луна), который предлагает Саратову преобразить городское пространство в мир компьютерных игр. В этой ситуации учащимся необходимо определить стратегию развития нашего города исходя из интересов его жителей. Недавно «нейросеть нарисовала» образы городов России в облике людей, где Саратов − длинноволосый мужчина с усами и бородой, с острыми чертами лица и хмурым взглядом, имеет худощавое телосложение, очерченные скулы, впалые щеки. В нашей игре предлагается иной план развития города будущего, где участник игры определяет: социальные идеи развития города; сферы жизнедеятельности людей (экономика и политика; культура, наука, образование; взаимоотношения между человеком и природой), социальные группы (я сам; моя семья; друзья; соседи; люди разных национальностей; люди разных профессий) и социальные роли (семьянин, гражданин-патриот, работник-профессионал) его жителей; объекты-символы, поддерживающие выбранные социальные идеи.

Приведем примеры обсуждаемых с учащимися социальных идей и метафорических образов города: Саратов – доблестный город-профессионал; город − друг народов; город − хранитель семейных традиций; город − магнит для талантов; город − помощник России; город − современник А.Н. Радищева, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, К.А. Федина, Н.И. Вавилова, Ю.А. Гагарина, О.П. Табакова и др.; город – учитель гармонии человека с природой; город – даритель добрых эмоций; город – основатель красоты; город − покоритель космоса, город – лидер здоровья; город − поколение социальной памяти о Великой Отечественной войне; город − генератор справедливых идей; город – санитар нравственности и благородства; город − навигатор науки, культуры, образования; город − ученый; город − строитель, город – наставник

русского духа; город − защитник особо охраняемых природных территорий; город − посланник идей ноосферы и другие.

Предлагаемые метафорические образы развития города позволили участникам игры идентифицировать себя с той проекцией города и его составляющих, которые могут служить основой для дальнейшей осознанной деятельности, выбора, поиска своего значения в социальной системе. Стало очевидным, что используемые нами образы-метафоры могут развивать основы исследовательской деятельности младших школьников. Например: в ходе разработке модели «Саратов – город, учитель гармонии человека с природой» ученику необходимо уточнить понятия: город – это пространство, где живут люди, которые заняты в разных сферах жизнедеятельности (экономика; культура, экология), происходят события, реализуются важные для человека идеи. Гармония – комфортное внутреннее состояние личности, баланс между внутренним состоянием и тем, что происходит вокруг; уважение и взаимопонимание в отношениях между людьми; красивое соединение и сочетание разных элементов системы, когда её разные части дополняют друг друга. Природа – это всё, что нас окружает, за исключением вещей, созданных человеческими руками; материальный мир Вселенной (естественная оболочка Земли – биосфера); источник красоты, общения, познания, практической деятельности для человека. Учитель – это человек, который передает ученикам знания по предметам, развивает их способности, интересы, ценностные ориентиры, навыки, необходимые для жизни в обществе, смотрит на мир глазами своих учеников.

Анализ предлагаемых понятий позволит ученику подойти к определению направлений развития выбранной идеи:

1. Необходимо развивать гармоничные отношения человека с природой как источником красоты, общения, познания, практической деятельности;

2. Необходимо заботиться друг о друге, о судьбе города, природе, Вселенной;

3. Необходимо воспринимать себя неотделимой частью материального мира Вселенной, частью природы.

4. Необходимо создавать объединения, в которых можно будет передавать накопленные знания, умения по гармоничному взаимодействию во всех сферах жизнедеятельности человека (экономика и политика; культура, наука, образование; экология; взаимоотношения между человеком и природой).

В городе, где развиваются подобные идеи, важно, чтобы жили: сам ребенок и члены его семьи, друзья, соседи, люди разных профессий, разных национальностей. Младший школьник может (с помощью учителя или родителей) увидеть направления гармоничного отношения человека с природой: в сфере экономики (развитие малого и среднего бизнеса, государственная поддержка особо важных отраслей промышленности, помощь в решении энергетической проблемы, открытие новых производств, создание хорошо оплачиваемых рабочих мест, развитие экономической стабильности, благополучия людей, эффективного труда и предпринимательства и др.); в культуре, науке, образовании (пропаганда здорового образа жизни,

оздоровительные мероприятия; развитие экологически ориентированных информационных технологий, отраслей науки, культуры и образования, космическое дело); во взаимоотношениях человек–природа (озеленение городов и планеты в целом, переход на экологически безопасное топливо, эффективная переработка мусора и отходов, исследования природных ресурсов, забота об особоохраняемых природных территориях, создание товаров, изготовленных без причинения вреда живым существам; веганская продукция; проекты цирка, где вместо животных используются голографические копии; фестивали и конкурсы на биоэтическую тематику; экологические песни, трудовое воспитание посредством прямой помощи животным в приютах; развитие экологического законодательства; выступление известных экозащитников и др.).

Вопросы гармоничного взаимоотношения человека и природы рассматриваются в известных художественных произведениях Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц», в повести В.Г. Распутина «Прощание с Матерой», в сказке-были М.М. Пришвина «Кладовая солнца», в рассказах В. Бианки. Используемый образ-метафора «Саратов – город гармонии человека с природой» и ее понятийное наполнение позволит участника игры осознать, что человек может не только красочно и ярко описать природу, увидеть ее тайны, богатства, но он вместе с ней проживает свою жизнь, получает от нее основы нравственности и этому стоит учиться. Важно, чтоб ребенок искал пути собственного видения гармоничных отношений человека и природы, выбрал, какие объекты города будущего будут символами развития гармоничного отношения человека с природой. Ребенок может найти взаимосвязи между разными сферами жизнедеятельности человека (экономика, экология и культура), моделируя объекты, такие как: парк дружбы народов, памятник природы, университет красоты, дворец семейного сочетания (взаимодействия семей), лаборатория в лесу и др.

В этой связи мы возлагаем большие надежды на участие в проекте регионального сообщества, что позволит развивать восприятие пространства города учащимися как ресурсной среды с помощью метафорических образов, укоренять позитивные ценности образования, экологии, гражданского общества, отражать объективно социальную реальность, действовать в соответствии с общественной пользой.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П., Бурова Л.И., Овчинникова А.Ж. Методика обучения и воспитания младших школьников: Учебник для студ. высш. учеб. заведений (бакалавриат) / Под ред. С.П. Баранова. − М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 464 с.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта: Монография. − М.: Луч, 2018. – 640 с.
3. Савенков А.И., Борисова С.В. Графическая метафора как инструмент выявления логической структуры текста младшими школьниками // Начальная школа. − №2.− 2022. – С. 3-9.
4. Субетто А.И., Лукоянов В.В. Ноосферный Союз Цивилизаций // «Повестка Дня» на XXI век (диалог). − СПб.: Астерион, 2023.− 20 с.
5. Чайка О.Я. Как познакомить младших школьников с метафорой // Начальная школа. − №8. − 2023. − С.65-69.

**УДК 373.3**

***И.Г. Алмазова,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
г. Елец (Россия)

# ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.*** В статье проанализированы основы проектирования инновационной образовательной среды в организациях дошкольного и начального общего образования. Решается ряд задач: описание существующих концепций проектирования такой среды; выявление общих тенденций исследуемого процесса и констатация устойчивых характеристик инновационной образовательной среды. Отдельно прописаны различные образовательные среды (учебная, социокультурная, развивающая и т.п.). Отмечены подходы к проектированию инновационной образовательной среды, элементы алгоритмизации этого процесса. Определена значимость взаимодействия всех основ и элементов изучаемого феномена.

***Ключевые слова:*** инновационная образовательная среда, основы проектирования, дошкольное образование, начальное общее образование, взаимодействие.

***I.G. Almazova,***
candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Bunin Yelets State University,
Yelets (Russia)

# DESIGN BASICS INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN ORGANIZATIONS OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION GENERAL EDUCATION

***Abstract.*** The article analyzes the basics of designing an innovative educational environment in organizations of preschool and primary general education. A number of tasks are being solved: description of existing concepts of designing such an environment; identification of general trends in the process under study and statement of stable characteristics of the innovative educational environment. Various educational environments (educational, socio-cultural, developmental, etc.) are separately prescribed. Approaches to the design of an innovative educational environment, elements of algorithmization of this process are noted. The significance of the interaction of all the bases and elements of the phenomenon under study is determined.

***Key words:*** innovative educational environment, fundamentals of design, preschool education, primary general education, interaction.

Реальность сегодняшнего дня в высшем образовании обращает наше внимание на необходимость подготовки специалиста (на ступени магистерского образования), готового к комплексному сопровождению ребенка как в учреждении дошкольного, так и начального общего образования. Мы уверены, за таким профессионалом – будущее. Такой профессионал чётко понимает необходимость содержательной и организационной преемственности дошкольного и начального образования; ищет выход (по меткому выражению В. Зинченко) в «… пространство деятельности, жизненных смыслов и ценностей»; становится

Педагогом-Мастером, а значит со всей серьезностью: «… овладевает педагогической теорией», так как «… качество формирования педагогического мастерства … определяется педагогической теорией, которой он овладевает» [1, с. 15]; осознает тот факт, что отмечается и доктором педагогических наук М.В. Лазаревой и профессором А.Ж. Овчинниковой: «…модернизация системы образования в соответствии с ее информатизацией и дистанционным управлением определяет объективную потребность в качественно новом уровне подготовки бакалавров к педагогической деятельности» [3, с. 78]. Новый уровень подготовки магистрантов, безусловно, будет ещё выше, а их ответственность в профессиональной деятельности – станет серьёзнее и значимее. Следовательно, будущие магистры, обучающиеся по программе: «Проектирование инновационной образовательной среды в организациях дошкольного и начального общего образования», изучив и тщательно проанализировав ФГОС ДО и ФГОС НОО (обновленный в 2022 году), должны уже сейчас чётко осознавать, что такая среда должна обладать свойствами открытой системы и реализовывать целый ряд функций: образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую.

Основные задачи нашей публикации связаны с описанием существующих концепций проектирования инновационной образовательной среды (далее ИОС) в организациях дошкольного и начального общего образования, выявлением общих тенденции такого проектирования и констатацией устойчивых характеристик инновационной образовательной среды, определяющей тем самым основы проектирования инновационной образовательной среды в организациях дошкольного и начального общего образования. Нужно отметить, что данной проблематикой занимаются ведущие ученые России достаточно давно и успешно: педагоги (Н.Б. Крылова, А.Г. Пачина [5], М.Н. Полякова [4], В.И. Слободчиков, Н.Ю. Фоминых [7]); психологи (Л.С. Выготский, Г.А. Ковалёв, Е.Б. Лактионова) и др.

Итак, образовательная среда (по мнению целого ряда исследователей) – это «живительный источник» для развития личности; особая система, где важны и «физическое окружение», и «человеческий коллектив», и «программа обучения»; некая зона взаимодействия таких систем на ступени дошкольного и начального общего образования; и системный продукт этого взаимодействия, где особо выделяются: образовательное пространство, управленческий (административный) ресурс, места образования, педагог и воспитанник.

ИОС и различные проекты её преобразования, модернизации, разнообразия включают все необходимые условия личностного развития воспитанников/обучающихся: воспитательный, учебный, образовательный, развивающий, формирующий, социализирующий.

Содержательно и структурно, методически завершенно выглядят *Концепции учебной инновационной образовательной среды.* Мы знаем *социокультурную* учебную ИОС (Н.А. Данилова, А.А. Захаренко, О.В. Крутенко), *развивающую* (А.И. Артюхина, В.М. Нестеренко, И.С. Якиманская), *гуманистическую* (Ш.А. Амонашвили, В.Г. Воронцова, О.Г. Прикот), *информационную*, *креативную* и т.п. концепции [7].

ИОС ДОУ, как известно, включает в свою структуру 6 подсред, имеющих материально-техническое и методическое сопровождение: для интеллектуального развития ребёнка; социального, экологического, эстетического, физического, речевого развития личности воспитанника. Такая структурная наполняемость определена мониторингом опыта профессиональной деятельности ДОУ за последние 25 лет.

Разрабатывая и оформляя проекты в русле нашего исследования на примере организаций дошкольного и начального общего образования, следует учитывать основные подходы к проектированию образовательной среды (см.: Рисунок 1).

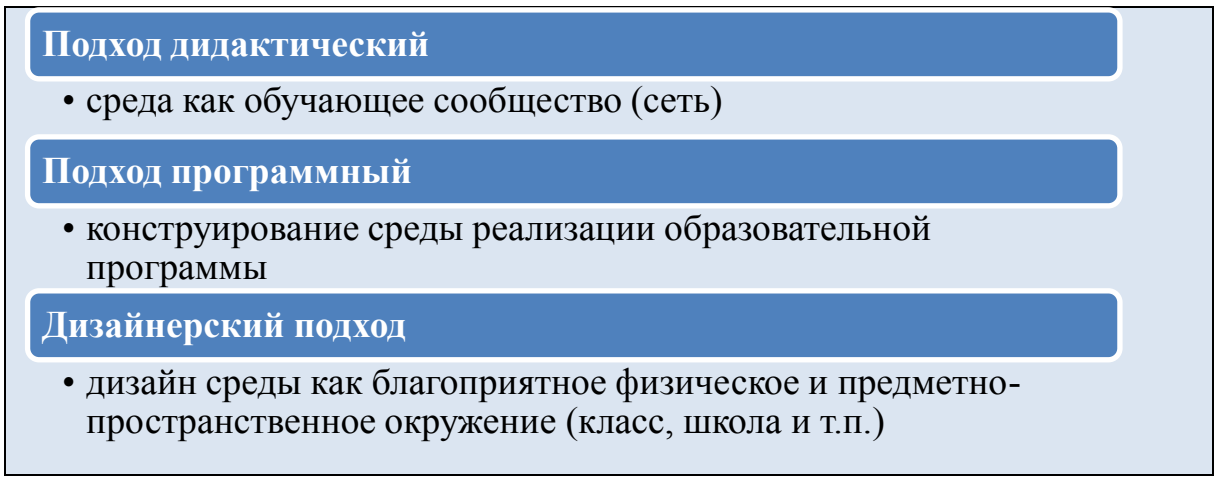



***Рисунок 1 − Основные подходы к проектированию образовательной среды***

Если эти подходы определенным образом обобщены для обеих образовательных ступеней и поддерживаются принципом преемственности ДО и НО образования, то сущностные характеристики ИОС отражают специфику того или иного уровня образования.

Так, сущностные характеристики ИОС ДОУ могут быть сформулированы так: ребёнок – центр образовательного процесса и субъект познания, с позиции гуманизации образования; здоровьесберегающие технологии – доминируют в образовательном процессе ДОУ; учёт субъектного опыта воспитанников, опыта семьи, социокультурного окружения в процессе образования; обеспечение всяческой поддержки всем воспитанникам, соблюдение преемственности в сотрудничестве, содружестве, сотворчестве; получение полноценного образования в темпе, обусловленном способностями воспитанников. Усвоение знаний – средство развития личности; свободный выбор видов деятельности воспитанниками; проблемность, осведомленность, информированность, эмоциональная отзывчивость, ориентированность в возрастных и гендерных особенностях, свободный и динамичный переход к различным видам деятельности, сочетаемость традиционного и инновационного в образовании. Ряд сущностных характеристик ИОС ДОУ может быть продолжен, но указанные составляют их основу.

Концепции проектирования ИОС в НОО имеют общие тенденции такого проектирования и устойчивые характеристики инновационной образовательной среды, обратимся к их описанию. Так, например, образовательный процесс начальной школы требует такой ИОС, где бы учитывались принципы ком-

плексного подхода, когда *среда делает все образовательное пространство многофункциональным.*

По отзывам наших респондентов, педагогов школ, обучающихся по дополнительной профессиональной программе профессиональной переподготовки «Преподавание в начальных классах» (540 часов) в 2022 году, «образовательное пространство должно быть многофункциональным, даже модульным, где создаются отдельные модули для учебы, модули спорта, творчества, модули питания и пр. Такие школы для начального звена есть уже в Подмосковье» (Ольга К.). «Многофункциональность образовательного пространства поддерживается делением изучаемого материала на модули… , и тогда каждый ребёнок учится в своем темпе… с родителями/учителем, выбирает предметы в модуле … это результативно, особенно для малокомплектных школ» (Ирина Ш.). «Пространство модульного детского сада, как и модульной школы – многофункциональны благодаря архитектуре и содержанию образования в них» (Светлана В.).

Так же ИОС строится в опоре на принципы: содержательной насыщенности; рационального использования пространств; безопасности и формирования здорового образа жизни; творчества, активности и самостоятельности обучающихся; психологического комфорта и эмоционального благополучия и т.д. [2].

Рассматривая ИОС как педагогический феномен, отметим, что к общим тенденциям проектирования ИОС в ДОУ и начальной школе могут быть отнесены: содержание образования; работа методической службы; готовность администрации образовательной организации и педагогического коллектива к «вхождению в поле инновационной деятельности» [7], к новым видам деятельности; выделение определенного количества значимых компонентов; «круг личностно значимых (как для педагога, так и для воспитанников – *прим. автора*) проблем и т.п.

К основам проектирования ИОС в организациях дошкольного и начального общего образования могут быть отнесены элементы алгоритмизации [4]. Например, проектируя ИОС, можно и нужно учитывать:

- целеполагание образовательной деятельности организации и учреждения;
- мониторинг возможностей существующей среды и рекомендации по ее качественному улучшению;
- образовательные средства для выбранных образовательных траекторий;
- необходимое оборудование и схемы его размещения;
- промежуточную диагностику сложившейся ИОС;
- ближайшие планы и прогнозы по развитию ИОС;
- долгосрочную перспективу проектирования ИОС.

Сотрудничество, содружество, сотворчество администрации, педагогов, обучающихся, их родителей и/или лиц, их замещающих, определяют реперные точки инновационности такой среды, её проектирования, реализации и дальнейшего развития. Все три СО выводят нас на концептуальную позицию основ проектирования инновационной образовательной среды в организациях дошкольного и начального общего образования: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ. Взаимодействие всех заинтересованных в такой ИОС; взаимодействие условий, необ-

ходимых для качественного образования ребёнка и взрослого; взаимодействие и преемственность дошкольного и начального общего образования [6].

Все перечисленные основания и основы исследуемого процесса, по-нашему мнению, составляют единую динамичную систему, отвечающую всем запросам всех заинтересованных его участников: от самых маленьких – до самых высокопоставленных.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению / Под ред. А.Ж. Овчинниковой, Л.З. Цветановой-Чуруковой. – София (Болгария), 2012. – 168 с.
2. Бурова А.А. Алгоритм проектирования образовательной среды в начальной школе с позиции инновационных подходов [Электронный ресурс] / А.А. Бурова // Молодой ученый. – 2023. – № 22 (469). – С. 382-385. – URL: https://moluch.ru/archive/469/103627/.
3. Овчинникова А.Ж., Лазарева М.В. Реализация идей профессора С.П. Баранова в дистанционном обучении бакалавров // Гносеологические основы образования: Материалы V Международной конференции, посвященной памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2020. – С. 78-82.
4. Полякова М.Н. Организация развивающей среды в возрастных группах детского сада. – Москва: Детство – Пресс, 2010. – 96 с.
5. Создание развивающей образовательной среды начальной школы как интегративный результат выполнения требований ФГОС начального общего образования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования / авт.-сост. А.Г. Пачина; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». – Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2018 – 71 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm.
6. Тетерина Н.Н., Лебедева А.С. Инновационная образовательная среда и ее компоненты [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-obrazovatelnaya-sreda-i-ee-komponenty.
7. Фоминых Н.Ю. Проектирование инновационной образовательной среды дошкольных образовательных учреждений [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-innovatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy-doshkolnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy.

**УДК 373.3**

***С.Б. Барашкина,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Пензенский государственный университет,
г. Пенза (Россия)

# ГОТОВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА К УПРАВЛЕНИЮ ЧУВСТВЕННЫМ ПОЗНАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.*** В данной статье автор опирается на позицию С.П. Баранова по вопросу формирования чувственного познания. Именно количество чувственных образов, адекватных представлению учеников, определяет процесс познания окружающего мира. Основным компонентом в данной системе является готовность педагога к взаимодействию с обучающимися. Именно сформированность компетентностей учителя на этапе взаимодействия с учеником делает данный процесс познания результативным.

***Ключевые слова***. Позитивное мировоззрение, педагогические закономерности, чувственное познание, гуманистическая направленность, профессиональная компетентность, экологическая позиция.

***S.B. Barashkina,***
Candidate of Pedagogical Sciences
Associate Professor of the Department,
Penza State University,
Penza (Russia)

# THE READINESS OF A MODERN TEACHER TO MANAGE THE SENSORY COGNITION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

***Abstract.*** In this article, the author relies on the position of S.P.Baranov on the formation of sensory cognition, it is the number of sensory images adequate to the representation of students that determines the process of cognition of the surrounding world. The main component in this system is the teacher's readiness to interact with students. It is the formation of the teacher's competencies at the stage of interaction with the student that makes this process of cognition effective.

***Ke ywords:*** positive worldview, pedagogical patterns, sensory cognition, humanistic orientation, professional competence, ecological position.

Духовно-нравственное развитие и совершенствование личности, а также расширение познавательных возможностей младших школьников и формирование у них позитивного экологического мировоззрения – это одна из целей обучения и развития детей в начальной школе. Именно количество чувственных образов, адекватных представлению учеников окружающей действительности или ее отдельных сторон в изучаемой закономерности способствует развитию чувственного познания. Управление чувственным познанием младших школьников С.П. Баранов считает педагогической закономерностью, которая отражается в принципах и методах обучения. Возникает вопрос о готовности педагога к моделированию и управлению чувственным познанием обучающихся. Чувственный опыт младших школьников является необходимым компонентом процесса осмысления, понимания первоначальных понятий [1, с. 385]. Чувственный образ реальной действительности в процессе усвоения учебного материала является основой, объединяющей в себе триединую функцию обучения: образования, воспитания, развития. Он одновременно выступает первой ступенью познания, движущегося от чувственного к понятийному. Педагогическое мастерство – комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности. К таким важным свойствам относят: гуманистическую направленность деятельности учителя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику. Гуманистическая направленность личности педагога – это его интересы, ценности, идеалы. Каждый учитель должен стать гуманистом, признавать человека как высшую ценность а следовательно, в своей педагогической деятельности осознавать значимость личности каждого ребенка, строить взаимоотношения с детьми на основе любви и уважения. Фундаментальная основа педагогического мастерства – профессиональное знание. Особенностями профессионального педагогического знания являются: комплексность знаний, что требует способности учителя синтезировать изучаемые науки (решение каждой отдельной педагогической задачи актуализирует всю систему педагогических знаний учителя, которые проявляются как единое целое); личностная

окрашенность. На основании профессионального знания педагога формулируется педагогическое сознание – принципы и правила, лежащие в основе действий и поступков. Эти принципы, правила каждый педагог строит на основе своего опыта, но осмыслить его, увидеть его закономерности можно с помощью научных знаний. Скорость приобретения мастерства не регламентируется жестко ростом профессионального знания. Есть индивидуальные предпосылки успешной деятельности, стимуляторы профессионального роста – способности. Педагогические способности, определяющие готовность учителя к взаимодействию с обучающимися, – обобщенная совокупность таких индивидуально психологических особенностей и профессионально значимых качеств учителя, которые обеспечивают достижение высоких результатов в педагогической деятельности [2, с. 29]. Перцептивные способности – способности, позволяющие понимать другого субъекта педагогического воздействия без вербальной (словесной) информации. Проявляются в умении проникать в духовный мир воспитанников, объективно оценивать их эмоциональное состояние, выявлять особенности психики. К перцептивным способностям относят профессиональную зоркость, наблюдательность, педагогическую интуицию. Способность к волевому воздействию и логическому убеждению; внутренняя энергия, гибкость и инициатива в разнообразии воздействий. Самообладание, способность к саморегуляции создают эмоциональную устойчивость личности, возможность владеть ситуацией и собой в данной ситуации. Элементом педагогического мастерства является педагогическая техника, в процессе использования которой проявляется этическая компетентность учителя. По специфике реализации данная компетентность принадлежит к так называемым надпредметным компетентностям. Они имеют интегрированный характер и сочетают в себе определенный комплекс знаний, умений и отношений, которые приобретаются будущими учителями в течение усвоения всего содержания педагогического образования. Примером этической компетентности могут быть такие способности учителя:

- осознание гуманистических ценностей, инвариантного характера норм, принципов педагогической этики;
- понимание нравственного содержания педагогической профессии; необходимости развития культурных потребностей и интересов;
- осуществление этической рефлексии собственных поступков; выявление сущности моральных коллизий в разных педагогических ситуациях, прогнозирование результатов своих действий.

Критерием сформированности активной экологической позиции личности педагога, готового к управлению чувственным познанием ученика, является активность (указывает на способность личности объективировать и менять свое отношение к природе, влиять на других людей, проявлять инициативность, творческую деятельность, социальную, нравственную, экологическую ответственность, быть способными к самоопределению в выборе альтернатив (содержания общения с природой), направленность (ответственное, бережное отношение к природе, что следует из ценностей экологического характера) и адекватность (характеризует выявление ценностного отношения к природе и

определяется соотношением реального и декларативного в отношении к природе) [3, с. 24]. Экологическая образованность педагога может выступать мерой его ценностных ориентаций в нравственных, эстетических, интеллектуальных устремлениях. Сформированность активной экологической позиции предполагает определенный уровень осознания информации экологической направленности, выявление ценностно-мировоззренческого отношения к окружающей среде, овладение умениями конструктивного, гармоничного взаимодействия с природой. Важным звеном в работе педагога является методическое сопровождение, включающее систему средств обучения и контроля, необходимых для качественной организации педагогического процесса, среди которых особое место имеют следующие компоненты: когнитивный (связан с познанием и составляет основу профессионально-педагогической компетентности); проектировочно-конструктивный (представления о перспективных задачах обучения и воспитания; организационный (обеспечивает построение педагогом собственной деятельности, а также активности педагога, включение в различные виды деятельности); информационно-технологический (включает информационную грамотность педагога); дидактический, исследовательский (владение педагогом основами исследовательской культуры (определенной системой ценностных ориентиров, знаний, умений, навыков, традиционных и инновационных подходов), Активными формами, в которых проявляется готовность учителя к чувственному познанию окружающего мира, могут стать «Квестпроэктория», «Кванториум», «Ярмарка открытий», «Наукоград», «Виртуальное открытие» и многие другие. Успешность специалиста в настоящий момент начинает определяться не объемом знаний, а его мобильностью, умением неординарно подойти к решению проблемы, самостоятельно получить новую информацию. Все это свидетельствует о становлении нового типа социально-культурного заказа на образование и профессиональную подготовку современного педагога.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Барашкина С.Б. Формирование естественнонаучных представлений и понятий младших школьников в процессе организации внеурочной деятельности // Гуманизация образовательного пространства: Материалы Международной научной конференции [Электронное издание]. Пенза, 2016. − С. 383-388.

2. Барашкина С.Б. Формирование естественнонаучных представлений школьников в процессе проектной деятельности // Человек, общество, образование: состояние, проблемы и пути их решения: Международная научно-практическая конференция. – Пенза: Пензенский государственный технологический университет, 2015. − С. 27-30.

3. Барашкина С.Б., Тюпаева А. А. Выбор форм внеурочной работы как условие экологического образования младших школьников // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. − 2022. − №7. − С. 21-26.

**УДК 371.134**

***Н.Н. Пачина,***
доктор психологических наук, профессор
***С.В. Ткаченко,***
старший преподаватель,
Липецкий государственный технический университет,
г. Липецк (Россия)

# РАЗВИТИЕ ИДЕЙ С.П. БАРАНОВА ПРИ КОНСТРУИРОВАНИИ АВТОРСКОЙ СИСТЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

***Аннотация.*** В статье рассматривается стратегически важный для нашей страны вопрос повышения качества образования. Исследованы идеи педагога и учёного С.П. Баранова, который занимался поиском закономерностей в процессах познания учащихся. Изучены основные критерии формирования авторской системы деятельности преподавателя. С помощью инструментов системы менеджмента качества и с учётом идей С.П. Баранова построена обобщённая модель авторской системы деятельности преподавателя.

***Ключевые слова:*** авторская система деятельности преподавателя, система менеджмента качества, диаграмма Исикавы.

***N.N. Pachina,***
Doctor of Psychological Sciences, Professor
***S.V. Tkachenko,***
Senior Lecturer,
Lipetsk State Technical University,
Lipetsk (Russia)

# DEVELOPMENT OF IDEAS S.P. BARANOV IN THE CONSTRUCTION OF THE AUTHOR'S SYSTEM OF A TEACHER'S ACTIVITY

***Abstract.*** The article discusses the strategically important issue for our country of improving the quality of education. The ideas of the teacher and scientist S.P. were explored. Baranov, who searched for patterns in students' cognition processes. The main criteria for the formation of an author's system of teacher activity have been studied. Using the tools of the quality management system and taking into account the ideas of S.P. Baranov built a generalized model of the author's system of teacher's activity.

***Key words:*** author's system of teacher's activity, quality management system, Ishikawa diagram.

Актуальной задачей в любое время является повышение качества образования.

Целью исследования является изучение возможностей повышения эффективности авторской системы деятельности преподавателя за счёт использования подходов и инструментов, не являющихся обычными компонентами образовательного процесса высшего учебного заведения. В рамках данной статьи к ним относятся гносеологический подход к начальному обучению С.П. Баранова и инструменты системы менеджмента качества на примере диаграммы Исикавы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть ключевые особенности и определить критерии сформированности авторской системы деятельности преподавателя.

2. Изучить концепцию обучения, предложенную С.П. Барановым и определить применимость её методов к образовательному процессу высшей школы.

3. Разработать обобщённую модель авторской системы деятельности преподавателя на основе диаграммы Исикавы.

Авторская система деятельности (АСД) преподавателя базируется на его собственном опыте, подкреплённом основополагающими нормативными документами в сфере образования. Преподаватель должен обладать не только профессиональными компетенциями, но и уметь взаимодействовать со слушателями таким образом, чтобы был эффективно налажен канал передача информации. Более того, у учащихся должно развиться желание перепроверять полученные знания, а также самостоятельно добывать новые знания. При реализации двустороннего общения между преподавателем и студентами обе стороны будут стремиться улучшать свою деятельность, тем самым стимулируя развитие науки и методик преподавания.

Каждый преподаватель в первые годы работы формирует свою деятельность исходя из личных установок, полученных в процессе воспитания и обучения. В дальнейшем конструирование авторского подхода происходит под воздействием внешних факторов, основанных на требованиях государственных органов сферы образования, потенциальных работодателей, самих обучающихся, а также внутренних факторов, обусловленных личным стремлением развиваться, применять творческий подход к насыщению преподавательской деятельности, изучать новейшие методы обучения.

Можно сказать, что перед преподавателем стоит очень серьёзная задача по достижению научных и образовательных целей с учётом указанных требований и собственного понимания сценария образовательного процесса.

Принимая во внимание индивидуальный, личностно ориентированный подход к конструированию АСД, стоит указать и общие принципы, на которых должны строиться авторские системы.

1. Доступность в подаче учебного материала. Преподаватель должен излагать новый материал в понятной для студентов форме.

2. Чётко сформулированные правила взаимодействия преподавателя и студентов. В начале изучения какой-либо дисциплины студенты должны быть проинформированы о цели и плане изучения материала, требованиях, предъявляемых к контролю усвоения знаний и умений.

3. Учёт индивидуальных особенностей студентов. Преподавателю приходится прорабатывать вопрос адаптации учебного материала в зависимости от уровня знаний, стремлений, скорости усвоения информации, работоспособности учащихся.

4. Разработка учебно-методических материалов. Учебные пособия и методические рекомендации помогают студентам закрепить полученные на занятии знания, а также способствуют саморазвитию преподавателя.

5. Участие в научной деятельности. Преподаватель должен передавать студентам современные и актуальные знания.

Авторская система в конечном итоге направлена на развитие личности, формирование необходимых качеств и навыков. При этом развитию подверга-

ется и студент, и преподаватель. Кроме того, студент сам должен научиться воспринимать предлагаемый ему материал и понимать применимость получаемых знаний и нарабатываемых умений в будущей своей профессиональной деятельности. Ценность приобретаемого опыта заключается в стремлении к самоанализу и последующему самосовершенствованию.

По мнению учёного С.П. Баранова, «учебный материал представляет систему моделей, в которых зафиксированы знания из опыта человечества» [1]. Он считал, что обучение происходит либо на изучении оригинала, либо на изучении модели. И выделял три группы методов: «методы изучения модели, методы изучения связи модели с оригиналом, методы изучения оригинала» [1].

Подход Баранова ориентирован главным образом на обучение детей дошкольного и младшего школьного возраста. Студенты, в отличие от школьников, обладают гораздо более развитым абстрактным мышлением и более богатым багажом знаний и опыта. Однако при изучении новой незнакомой для ни х темы, на начальных этапах, поведение студентов мало отличается от поведения школьников, хотя они гораздо быстрее школьников способны начать воспринимать абстракции высокого уровня. Поэтому при изучении новой информации даже студентам необходимо сохранять связь модели с оригиналом, так как в противном случае они быстро теряют мотивацию к продолжению обучения.

Как уже было сказано выше, результатом обучения для студента является получение знаний, умений, навыков, а также всестороннее интеллектуальное развитие. Контроль освоения знаний и приобретения соответствующих компетенций осуществляется по заранее составленному плану в ходе проведения контрольных мероприятий в течение семестрового изучения дисциплин, а также во время сдачи зачётов, экзаменов, отчётов по практикам, защиты выпускной квалификационной работы.

Важнейшей функций педагога является содействие тому, чтобы его авторская система со всеми своими подсистемами была работоспособной, продуктивной и достигала заявленных целей. При исследовании авторской системы может быть применен метод моделирования.

К использованию моделей прибегают в том случае, когда требуется в кратчайшие сроки получить обобщённое понимание особенностей реального объекта. В то же время разработанная модель и сама является объектом исследования. Её изучение и уточнение приводит к дальнейшим научным изысканиям [2].

Для формирования адекватной модели необходимо пройти несколько этапов.

1. В первую очередь выделяется объект исследования – оригинал.
2. Изучается вся имеющаяся информация об этом объекте.
3. Выбирается подходящий под данный объект метод моделирования.
4. Определяются параметры модели.
5. Оценивается соответствие модели и объекта исследования.

Моделирование в образовании осуществляется чаще всего на двух уровнях: психологическом и педагогическом.

Процедура моделирования на психологическом уровне:

1. Формулируется тема, интересующая автора.

2. Исследуемое свойство (компетенция) рассматривается в связи с результативностью деятельности человека. Далее результаты ранжируются.

3. Подбираются представители разных уровней (преподаватели или студенты).

4. Отбираются условные стандарты для сравнения с уже имеющимися моделями и выделяются параметры, подлежащие исследованию.

5. Формулируется система гипотез, подлежащих проверке.

На педагогическом уровне к модели предъявляются требования по достижению образовательных целей: формирование требуемых компетенций, всестороннее развитие (обучение и воспитание) личности [3]. Эффективность сконструированной модели оценивается на основании полученных в процессе измерения данных.

Важно помнить, что если каждый исследователь будет разрабатывать свой собственный аппарат для измерения педагогических явлений, то он не сможет получить сравнимых данных. При проведении исследования общих и специальных компонентов авторской системы деятельности необходимо выявлять закономерности. Это возможно в случае применения условных стандартов для измерения.

В качестве обобщенной модели авторской системы деятельности преподавателя с учётом законодательства [3] может стать причинно-следственная диаграмма – диаграмма Исикавы. На рисунке 1 представлены 11 первичных факторов, влияющих на объект исследования.

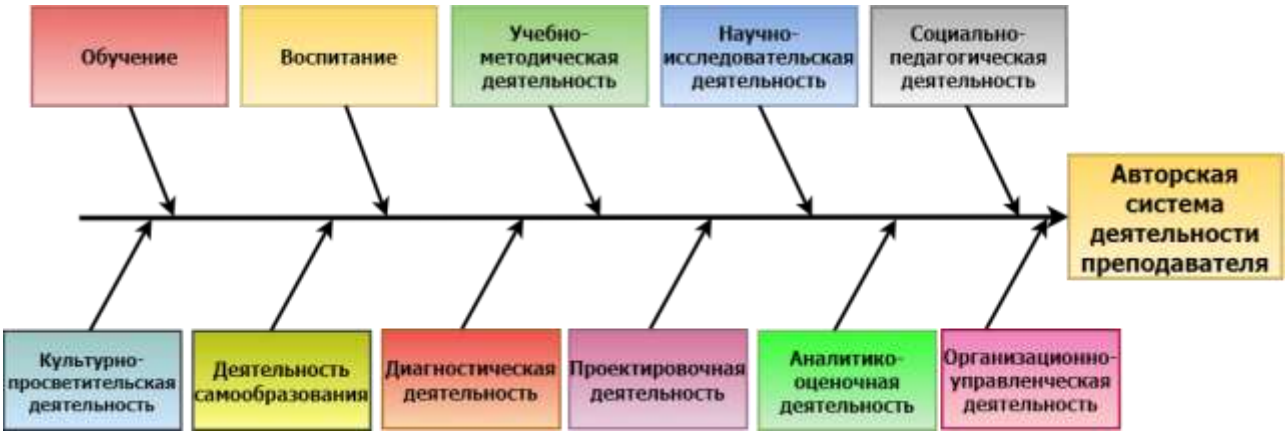



***Рисунок 1 – Модель авторской системы деятельности преподавателя***

Вывод. В результате исследования была построена обобщённая модель авторской системы деятельности преподавателя. В соответствии с методологией применённого инструмента необходимо каждому первичному фактору найти соответствующие вторичные и, возможно, третичные факторы. Идеи С.П. Баранова видятся применимыми к таким видам деятельности, входящим в обобщённую модель, как «обучение», «воспитание», «культурно-просветительская деятельность», «деятельность самообразования».

Для определения значимости факторов каждого уровня и положительного эффекта, достигаемого с помощью идей С.П. Баранова в соответствующих вто-

ричных и третичных факторах, необходимо применение экспертных методов, что является целью дальнейшего исследования.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе. – М.: Прометей, 2005. – 136 с.
2. Писаренко В.И. Моделирование в современной педагогике // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 12(68). – С. 146-154. – DOI 10.24158/spp.2019.12.24.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://docs.cntd.ru/document/902389617.

**УДК 373.3:165.2**

***С.В. Яковлев,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва (Россия)

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.*** В статье раскрываются современные подходы к реализации теории познания в процессе начального образования. Дан краткий экскурс в развитие гносеологических представлений начала XX века и их влияния на формирование дидактических концепций середины – конца XX века в нашей стране.

***Ключевые слова*:** гносеология, педагогика, дидактика, моделирование, методы познания, начальное образование, младший школьный возраст.

***S.V. Yakovlev,***
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow (Russia)

## MODERN APPROACHES TO THE IMPLEMENTATION OF THE THEORY OF COGNITION IN THE PROCESS OF PRIMARY EDUCATION

***Abstract.***The article reveals modern approaches to the implementation of the theory of cognition in the process of primary education. A brief digression into the development of epistemological ideas of the early 20th century and their influence on the formation of didactic concepts of the mid–late 20th century in our country is given.

***Key words*:** epistemology, pedagogy, didactics, modeling, methods of cognition, primary education, primary school age.

26-28 октября 2023 года состоялся II Международный научный форум «Гносеологические основы образования», посвящённый памяти профессора Сергея Петровича Баранова, организованный Липецким государственным педагогическим университетом имени Петра Петровича Семенова-Тян-Шанского.

Форум в своей работе объединил большое число участников из великого множества городов, населенных пунктов нашей страны, неравнодушных к проблемам развития познавательных способностей учащихся – школьных работников, учителей, педагогов системы дополнительного образования.

Неизменный рост публикаций по проблемам познания как в философских, так и в дидактических исследованиях говорит о неизменной актуальности вопросов гносеологических приложений в социальных науках вообще, и, в частности, в педагогике, убедительно показывает, что проблема развития учебных действий учащихся, направленных на решение познавательных задач, эффективно решается в условиях как начального общего, так и дополнительного образования, в условиях, когда педагог в своей работе становится наставником детям, приобщает их к ценностям познания науки и культуры.

И теоретической базой такого личностно ориентированного взаимодействия учителя и учащихся начальной школы является научная школа кандидата педагогических наук, профессора С.П. Баранова, в рамках которой были разработаны гносеологические основы обучения детей в начальной школе; с позиции системного подхода раскрывается чувственный познавательный опыт ребенка.

Несмотря на то что концептуальные труды С.П. Баранова были созданы во второй половине прошлого века, его научно-педагогические идеи во многом послужили основой для разработки современных подходов к реализации теории познания в процессе начального образования. И, конечно, его научная позиция строилась на глубоком осмыслении философской базы гносеологии.

Как известно, многие педагогические, дидактические труды советского периода были построены на методологии теории отражения: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике» – таким утверждался «диалектический путь познания» в отечественной классической философии XX века [5, с. 152-153]. И здесь сразу себя останавливаю, т.к. младшему школьнику абстрактное мышление, согласно данным возрастной психологии, доступно лишь ограниченно. Так, А.Г. Хрипкова, анализируя особенности мышления младших школьников, отмечает, что «мышление первоклассников еще конкретно, оно опирается на наглядные образы и представления. Отвлеченные словесные объяснения для них, как правило, недоступны: им необходим для понимания реальный предмет (или его изображение). Внутренний план действий и их мысленное планирование первоначально выражено у них слабо» [10, с. 200]. В основном младшие школьники в своих познавательных действиях руководствуются конкретным мышлением. Абстрактное мышление активно начинает развиваться лишь в подростковом возрасте [9], что объясняет необходимость предъявления школьникам учебного материала на более высоком понятийном уровне. Примечательно, что данные книги по возрастной психологии и педагогики были изданы в период доминирования диалектико-материалистического мировоззрения в сознании общества советского периода. Следовательно, проявилось противоречие между фундаментальными научными представлениями о механизмах познания и возможностями познавательной деятельности детей младшего школьного возраста, из которого следует, что теория отражения не в полной мере может объяснить познавательные процессы младшего школьника.

Снять это противоречие помогает теория познания А. Эйнштейна. Как известно, в 1902 году А. Эйнштейн организовал группу, в которую входили философы и математики, «Академия Олимпия», послужившую интеллектуальной площадкой для обсуждения мировоззренческих вопросов. На собраниях группы

обсуждались различные научные труды по натурфилософии, науковедению, точным наукам. Например, высказывались аргументированные мнения о прочитанных научных трудах Карла Пирсона («Грамматика науки»), Анри Пуанкаре («Наука и гипотеза»), Эрнста Маха («Анализ чувств»), Дэвида Юма («Трактат о человеческой природе») и другие.

В письме своему товарищу по философскому кружку «Академия Олимпия» Морису Соловину, которое было опубликовано в 4-томном собрании научных трудов А. Эйнштейна, он высказал идею, близкую ленинской теории отражения, но при этом дополняющую ее построением модельной гипотезы, позволяющей получить три группы логических следствий из гипотезы, названной А. Эйнштейном «Аксиомой», не основанной на чувственном опыте [17, с. 569 –570].

Первая группа следствий связывается с группой известных фактов и не противоречит сложившемуся представлению об этих фактах (здесь, по-нашему мнению, реализуется описательная функция науки);

2-я связана с группой фактов, требующих объяснения и объясняющих их в рамках предложенной модели (в этом, по-нашему мнению, реализуется объяснительная функция науки);

3-я группа следствий указывает на область научного поиска, где можно открыть новые, пока еще неизвестные науке факты (т.е. в этом мы видим осуществление научного прогнозирования).

Гносеологическая концепции В.И. Ленина и А. Эйнштейна послужили формированию современных научных представлений о логике развития научного знания и подходов к организации научного исследования.

На основе теории отражения были разработаны известные дидактические подходы И.Я. Лернера [6], [7], М.Н. Скаткина [14], В.В. Краевского [15] по созданию культурологической модели содержания образования, центральным звеном которой является познавательный опыт учащегося.

Идеи формирования модельных гипотез в гносеологии середины XX века выражены в построении теории проблемного обучения М.И. Махмутова [8], в задачном подходе к развитию модельных представлений в процессе творческого решения познавательных проблем В.Г. Разумовского [12], [16].

Также идеи моделирования, конструирования и исследовательского подхода к развитию познавательной деятельности школьников положены в основу современной концепции организации проектной деятельности младших школьников Е.Н. Землянской [4] и др.

Идея моделирования как инструмента формирования субъективно нового знания у младших школьников легла в основу работ С.П. Баранова [2], [3].

Данные подходы в настоящее время активно используются в организации учебной исследовательской деятельности детей, способствуют развитию у младших школьников навыков конструирования.

К сожалению, краткий формат доклада не позволяет раскрыть всё многообразие современных подходов к реализации теории познания в процессе начального образования. Более подробно они изложены в статье автора «Реа-

лизация принципов научного познания в разработке теории воспитания», опубликованной в «Журнале философских исследований» в 2018 году.

Педагогическое наследие С.П. Баранова, его взгляды на гносеологическую природу обучения, значение чувственного опыта в познавательной деятельности обучающихся исследуют и развивают наши коллеги: М.Я. Ситниченко, М.А. Олейникова, Е.В. Борисова, Ю.В. Чечеткин к [13, с. 32-36], И.Г. Алмазова [1, с. 3-5], А.Ж. Овчинникова [11, с. 113-123] и многие представители его научной школы.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. Алмазова И.Г. Роль и значение наследия С.П. Баранова в развитии современного образования // Начальная школа. – 2014. – № 4. – С. 3-5.
2. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению. (По материалам работ С.П. Баранова). – София, 2012. – 167 с.
3. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М., 1981.
4. Землянская Е.Н. Методология исследовательской деятельности в начальном образовании: Учебное пособие [Электронный ресурс]. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 74 с.
5. Ленин В.И. Философские тетради // Полн. собр. соч.– М.: Издательство политической литературы. – 1969. − Т. 29. – 817 с.
6. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
7. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М., 1995.
8. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань: «Таткнигоиздат», 1972. – 365 с.
9. Мир детства. Подросток : справочное издание / Под редакцией А.Г. Хрипковой; ответственный редактор Г.Н. Филонов; составители: Б.З. Вульфов, И.В. Гребенников. – Москва: Педагогика, 1982. – 432 с.
10. Мир детства: Младший школьник / Под ред. А.Г. Хрипковой; отв. ред. В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1981. – 400 с.
11. Овчинникова А.Ж. Гносеологические аспекты образовательного процесса в начальной школе в концепции С.П. Баранова // Гносеологические аспекты образования и художественная культура. международный сборник научных трудов. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2014. – С. 113-123.
12. Разумовский В.Г. Творческие задачи по физике в средней школе. – М.: Просвещение, 1966.
13. Ситниченко М.Я., Олейникова М.А., Борисова Е.В., Чечеткин Ю.В. Идеи профессора С.П. Баранова в современной практике обучения бакалавров // Гносеологические основы образования: Материалы IV Международной конференции, посвященной памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 32-36.
14. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. – М., 1965.
15. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. – М., 1981.
16. Физика в школе. Научный метод познания и обучение / В.Г. Разумовский, В.В. Майер. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2007.
17. Эйнштейн А. Собрание научных трудов.– М.: Наука, 1967. – Т. IV.

**УДК 378.2**

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

# РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

***Аннотация.*** В статье раскрываются особенности понимания студентами пространства и времени с гносеологических позиций; по-новому определяется их содержание в культурно-эстетическом пространстве; описываются стороны отражения, на основе которых происходит управление чувственным познанием студентов; характеризуются особенности управления культурно-эстетическим пространством и временем. Статья представляет интерес для преподавателей, аспирантов и студентов высшей школы.

***Ключевые слова:*** гносеологическое понимание, пространство, время, студент, культурно-эстетическое пространство идеи С.П. Баранова.

***A.Zh. Ovchinnikova,***
doctor of education, professor,
Lipetsk State Pedagogical University
P.P. Semionov-Tian-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF EPISTEMOLOGICAL UNDERSTANDING OF SPACE AND TIME IN TEACHING STUDENTS

***Abstract***. The article reveals the peculiarities of students' understanding of space and time from epistemological positions; their content in the cultural and aesthetic space is defined in a new way; describes the aspects of reflection on the basis of which the sensory cognition of students is controlled; The peculiarities of the management of cultural and aesthetic space and time from the standpoint of objective and subjective are characterized. The article is of interest to teachers, graduate students and students of higher education.

***Key words***: epistemological understanding, space, time, student, cultural and aesthetic space of S.P. Baranov's idea.

Проблема гносеологического понимания пространства и времени в обучении студентов на современном этапе занимает мысли многих учёных. Её актуальность определяется сложностью отражения этих категорий в культурно-эстетическом аспекте. С.П. Баранов доказывает, что понимание пространства осуществляется «в системе общих законов движения человеческой мысли» [1, с. 51]. На основе закономерностей отражения пространства региона, мира, Вселенной, Космоса возникает следующая ситуация: «*Где-то в иных мирах имеются разумные живые существа. Спрашивается, можно ли их обучать? …Утвердительный ответ может быть дан в том случае, если анализ форм отражения у этих живых существ показывает возможность вмешательства в естественно сложившуюся познавательную деятельность*» [1, с. 51]. Таким образом, на основе сложившихся форм познания мира появляется возможность создать управляемый познавательный процесс в различном пространстве. Вы-

деляются две стороны отражения, на основе которого происходит управление чувственным познанием студентов в процессе обучения.

*Первая сторона* связана с принципом многозначности восприятия предметов (Дж. Гибсон). Чем больше потребностей к исследованию объекта проявляется у личности, тем богаче её чувственный опыт, преломлённый через передачу тончайших переживаний.

*Вторая сторона* характеризуется отношением бакалавров к реальным объектам с культурно-эстетических позиций в определённых моделях эпохи Возрождения, классицизма, романтизма, реализма, модернизма. Сохранённая в чувственном образе информация, с одной стороны, актуализирует мыслительную деятельность личности, а с другой стороны, очеловечивает её.

Происходит отражение культурно-эстетического пространства на основе соотношения модели и оригинала.

Таким образом, описанные стороны отражения действительности раскрывают основную идею С.П. Баранова о гносеологическом понимании пространства и времени в эстетическом познании мира и важности управления образным мышлением личности. В соответствии с этим учёный выделяет три фактора: 1) качество отражения действительности; 2) количество чувственных образов; 3) меру чувственного, представляющую такую совокупность «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].

Трёхмерное отражение **культурно-эстетического пространства** с позиций соотношения модели и оригинала рассматривается студентами во взаимодействии с рельефом местности, определяющем специфику культуры народов и народностей, особенности этноса, языка. В этой связи А.И. Субетто считает, что «жизнь всегда есть освоение пространства и тем самым расширение «простора-в-себе» [6, с. 99]. Возникает многообразие связей человека с миром, культурой, её исторической миссией, опосредованной образами прошлого, настоящего и будущего. Всё это характеризует «пространство культуры», отражённое в искусстве, мифологии и символике. Архитектоника культурного пространства раскрывается через чувство «родственной» близости людей, населяющих определённую территорию, в данном случае, Россию, её регионы.

Существенный признак культурно-эстетического пространства − это *пограничность*. Граница расчленяет и ограничивает пространство и позволяет осмысливать ландшафт, бытие, культуру с позиции: *свой – чужой; внешний – внутренний, близкий – далёкий*. *Пограничность* имеет несколько значений. Например, *понятие* «дом» как один из образов культурного пространства. «*Дом-очаг»* воспринимается как приют, отдых, защита, общение. «*Дом-крепость*» ассоциируется с охраной культурного пространства от внешних и внутренних посягательств. *«Дом-тюрьма»* характеризуется закрытым пространством, в котором господствуют страх, сила, диктат, ущемление свободы действий. *«Дом-кладбище»* связано с бессмысленностью своего существования, одиночеством, унынием и равнодушием ко всему. «*Дом-вокзал*», выражает отношение к культурному пространству как к временному пристанищу, укрытию

во время скитаний. «*Дом-любовь»* отражает радость бытия, простор, много света и тепла.

Таким образом, благодаря пространственной концентрации ценностей эстетической культуры возникают тенденции к сохранению лучших традиций духовного наследия.

Существенное место в диалектическом понимании студентами культуры занимает ***эстетическое пространство***, определяемое через призму эстетических категорий (прекрасное, безобразное, комическое, трагическое, драматическое). Возникающие на основе созерцания пространственные структуры являются смыслообразующими в искусстве. В них управление чувственным познанием осуществляется на основе мышления, семантического понимания реальности и эстетического чувства пространства. В.В. Абрамова, Н.А. Мещеряков [1], А.Ф. Лосев [4] и Л.П. Печко [5] характеризуют его как говорящее, выразительное бытие. Оно тесно соприкасается с художественным пространством.

**Время** связано с измерением и представляет собой независимую величину, соединяющую прошлое, настоящее и будущее. Его основные характеристики: объективность, необратимость, текучесть и продолжительность. В эстетическом познании оно охватывает динамические жизненные события, Например, в картинах Т. Жерико «Лошадь, терзаемая львом», «Скачки в Эпсоме» благодаря изображённому движению лошадей создаётся иллюзия ускорения времени, из-за чего возникает яркое переживание образа. В иконе «Кирик и Улита» одновременно показываются события из жизни христианских мучеников в прошлом, настоящем и будущем, связанные с судом, пытками, казнью и восхождением к Богу. Созерцая икону, верующие осмысливают события, происходящие одновременно в реальном, земном и неземном времени и пространстве. Таким образом, возникает понимание объективного и субъективного времени.

Диалектико-материалистическое понимание времени соотносится с сутками, временами года, годами, веками, вечностью. Оно связывается с движением планет вокруг солнца, биологическими ритмами Вселенной. М.М. Пришвин полагал, что круговорот времён года в природе несёт неповторимое обновление. Жизнь Космоса, постоянно возрождаясь, движется по кругу. И.А. Бунин воспринимает образ природы как частицу мирового целого, которая воплощает в себе вечность и бесконечность.

Управление чувственным опытом в процессе изучения времени, позволяющее выявить его закономерности, по мнению С.П. Баранова, позволяет найти глубокую и доступную систему объяснения его сущности, на основе которой сформировать диалектико-материалистический подход к оценке явлений мира и рассмотреть его как форму существования материи [1, с. 85]. С этой целью учёный предлагает проблемные вопросы:

*− Если бы не было часов или они остановились, было бы время?*

*− Есть ли время в лесу, на поляне, где людей нет, а только пень и заяц у пня?*

*− Быстро или медленно изменяются во времени камень, дерево, человек, звезда, планета?*

− Отвечая на эти вопросы, студенты приходят к выводу, что категория времени присуща всем неживым и живым объектам и явлениям материального мира, всем космическим объектам: солнцу, луне, звёздам, планетам. Оно может изменяться, останавливаться, бежать, замедляться. У студентов формируется представление об изменении и развитии различных объектов и явлений во времени, протекающем быстро или медленно, понимание необходимости их сравнения.

Диалектическое осмысление студентами времени в культурно-эстетическом пространстве позволяет рассмотреть его с двух противоположных ***точек зрения***.

***Первая точка зрения*** определяет изучаемый феномен как существующий независимо от нашего сознания, но оказывающий воздействие на осмысление событий в прошлом и настоящем.

***Вторая точка зрения*** характеризует время как продукт мышления. Оно всё упорядочивает и расставляет по своим местам. В работах Шона Кэрролла время раскрывается в памяти и смерти как итога ушедшего времени. В картине Сальвадора Дали «Постоянство памяти» текущее время, представленное в виде трёх часов, ассоциируемых с прошлым, настоящим и будущим, связывается с течением мысли. Таким образом, диалектическое понимание времени связано с субъективным восприятием и переживанием объектов в эстетическом пространстве.

Все виды искусства носят пространственно-временной характер. По мнению М.М. Бахтина, пространство и время имеют множество культурно-исторических смыслов понимания и переживания определённых ситуаций прошлого, настоящего и будущего [3]. Художник в своём творчестве преодолевает пространство и время, приближая далекие миры к нашему пониманию и гуманному отношению.

Идеи диалектического понимания пространства и времени, представленные в исследованиях С.П. Баранова, получили освещение в содержании курса по выбору: «Формирование эстетических чувств в процессе интеграции видов искусств». Понимание художественного образа в содержании курса связано с такими пространственно-временными измерениями, как: мезо-, макро- микромодусы и внешняя среда. Знакомясь с произведениями искусства, студенты начинают осознавать значение смещения хронологических последовательностей, их несовпадение с временными интервалами в реальности (У. Эко [8]). Эстетическое пространство в соответствии с таким пониманием времени становится иллюзорным и образным. Оно связывается с сознательным и бессознательным проявлением цветовых, геометрических построений, различных характеристик линий, вызывающих движение в работах художников П. Сезанна, Ван Гога, Матисса, Пикассо, русских авангардистов и символистов − В.В. Кандинского, К. Малевича, К. Петрова-Водкина.

Проектирование ноосферного культурно-эстетического пространства с гносеологических позиций при изучении данного курса связано с поиском методически эффективного воздействия на развитие личности, её внутреннего мира, эстетического опыта с позиций различных временных этапов уникальной истории развития искусства. Этот процесс рассматривался с опорой на идею

С.П. Баранова о соотношении оригинала и моделей, то есть реальных объектов и их образов, отражённых в произведениях искусства.

Таким образом, понимание идеи С.П. Баранова, связанное с управлением чувственным познанием, позволяет диалектически рассмотреть пространство и время в эстетическом познании сообразно с культурно-историческими смыслами.

Осмысление закономерностей проявления пространства и времени в содержании спецкурса вкупе с такими пространственно-временными измерениями, как: мезо-, макро- микромодусы и внешняя среда позволяют рассматривать их как существующие вне нашего сознания категории и как продукт мышления в эстетической культуре.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абрамова В.В., Мещеряков Н.А. Систематизация визуальных образов в процессе иллюстрирования литературных произведений // Гносеологические основы образования: Материалы V Международной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк, 2020. – С. 304-309.
2. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению / Отв. ред.: А.Ж. Овчинникова Л.З. Цветанова-Чурукова. – София, 2012. –156 с.
3. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по истории поэтике – М.: Художественная литература, 1975. – 407 с.
4. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М.: Искусство, 1976. – 367 с.
5. Печко Л.П. Развитие современных представлений о соотношении объектных и субъектных аспектов эстетики в образовании // Гносеологические аспекты образования: Междунар. сб. науч. тр. / Отв. А.Ж. Овчинникова, Л.З. Цветанова-Чурукова. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2016. − С.151-154.
6. Субетто А.И. XXI век как эпоха ноосферной революции в разуме и в системе смыслов бытия человека (основы ноосферных мировоззрения, науки и практики): монография. – СПБ: Астерион, 2021. – 256 с.
7. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.:Symposium, 2004.– 544 с.

# Раздел II

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА

**УДК 373.3**

***О.А. Боброва,***
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель,
Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж (Россия)
***Л.А. Обухова,***
главный научный сотрудник – заведующий
сектором научно-публицистической деятельности,
доктор педагогических наук, профессор,
Воронежский институт развития образования им. Н.Ф. Бунакова,
г. Воронеж (Россия)

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЁННЫХ ФГОС

***Аннотация*.** В статье рассматривается формирование рефлексивных умений младших школьников в контексте интериоризации ценностей и смыслов познавательной деятельности через чувственный опыт осмысления собственных результатов обучения как предпосылки успешного построения в дальнейшем индивидуальной образовательно-профессиональной траектории обучающегося в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения. Дается содержание понятий «рефлексивные умения», «индивидуальная образовательно-профессиональная траектория» обучающегося.

***Ключевые слова*:** рефлексивные умения, младшие школьники, федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения, индивидуальная образовательно-профессиональная траектория.

***O.A. Bobrova,***
Senior Lecturer
Department of Social Pedagogy
Faculty of Humanities,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh (Russia)
***L.A. Obukhova,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
chief researcher - head
sector of scientific and journalistic activity,
Voronezh Institute for Educational Development
named after. N.F. Bunakova,
Voronezh (Russia)

# FORMATION OF REFLECTIVE SKILLS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF THE UPDATED FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

***Abstract.*** The article examines the formation of reflexive skills of junior schoolchildren in the context of internalization of values and meanings of cognitive activity through the sensory experience of understanding their own learning results as a prerequisite for the successful construction of a student's individual educational and professional trajectory in the future in accordance with the Federal State Educational Standards of the third generation. The content of the concepts "reflexive skills", "individual educational and professional trajectory" of the student is given.

***Key words*:** reflective skills, primary schoolchildren, federal state educational standard of the third generation, individual educational and professional trajectory.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения (далее – ФГОС) является очередным этапом становления отечественной системы образования и, по сути, направлено на ещё большую (по сравнению с ФГОС второго поколения) конкретизацию требований к результатам образования, а также подчёркивает единство обучения и воспитания в контексте достижения личностных результатов в процессе освоения образовательной программы.

Важным видится акцентуация на индивидуализации образования, которая выходит за рамки привычного для обывателя понимания профильного обучения как углубленного изучения предмета ради благополучного прохождения учащимся государственной итоговой аттестации (ГИА). Прежде всего, речь идёт о профилизации образования как осознанном выборе и подготовке обучающегося к успешному освоению будущей профессии, выходе на «индивидуальную образовательно-профессиональную траекторию – путь освоения универсальных и профессиональных компетенций, формируемых обучающимися совместно с педагогами-навигаторами через использование возможностей образовательной среды» [6].

В этом контексте формирование и развитие рефлексивных умений учащегося любого общеобразовательного звена имеет стратегическую задачу: подготовить основу для осознанного профессионального выбора, который исходит не столько из контекста «какой общеобразовательный предмет нравится?», и уж

тем более не из «что легче сдать?», а основывается, прежде всего, на чётком понимании сущности будущей профессии, способности выстроить собственную образовательную стратегию, определить необходимые для поступления компетенции и самостоятельно разобраться, вникнуть в предмет.

Таким образом, нам необходимо научить ученика не столько осознавать успешность либо неуспешность своих действий, сколько объективно оценивать и прогнозировать результативность собственной образовательной деятельности и профессиональных перспектив.

Рассматривая рефлексивные умения как «умения, сформированные в процессе самостоятельной работы учащихся по осмыслению собственной познавательной деятельности, её оценке и коррекции при условии формирования ценности образовательного процесса» [2, с. 19] следует отметить, что не стоит полагаться на то, что в ходе освоения образовательной программы рефлексивные умения будут сформированы стихийно, сами по себе, хотя при определённом средовом воздействии это вполне возможно.

Во-первых, несмотря на то что сама идея метапредметности, присущая ФГОС, несёт в себе идею рефлективности, процесс формирования рефлексивных умений происходит по тому же алгоритму научения, что и формирование любых познавательных умений и навыков. Здесь задача любого учителя, прежде всего, поэтапно и верно направить процесс в нужное русло, отследить качество сформированности умения.

Во-вторых, в случае хаотичного протекания рефлексивных процессов, особенно на фоне возрастных кризисов, высоки риски возникновения негативных эмоций, заниженной самооценки, неразрешённых личностных конфликтов у обучающихся.

В-третьих, нередки случаи, когда учитель сам не совсем верно трактует задачи рефлексии в образовательном процессе, и вместо того чтобы способствовать осмыслению познавательной деятельности ребёнка, делает акценты на эмоциональном состоянии, настроении самого обучающегося в отрыве от результатов обучения.

В результате мы можем получить ту ситуацию, когда обучающийся осмысливает свою учёбу в негативной коннотации как вынужденную, ненужную, «навязанную» деятельность, либо осознанно ищет более «приятные», «лёгкие» способы времяпрепровождения.

Процесс формирования рефлексивных умений пронизывает все ступени образования, однако начальное общее образование – это «фундамент», лежащий в основе «умения учиться» и, как следствие, верного построения в дальнейшем индивидуальной образовательно-профессиональной траектории обучающегося.

Как указывают многие авторы (В.В. Давыдов, Л.В. Панова, В.В. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.), период младшего школьного возраста (7-11 лет) является наиболее сензитивным для становления рефлексивных умений и навыков, поскольку ведущая деятельность (учебная) создаёт предпосылки для интенсивного развития определяющей рефлексии как рационализации сознания: «проектируемая норма, итог начального образования − это ребенок, учащий себя с помощью взрослого, учащийся» [8, с.116].

При этом одна из важных задач, стоящих перед педагогом, – не только научить ребёнка учиться, «промысливать» собственный опыт работы, но и задать ценностный вектор оценки познавательной деятельности, дать положительную эмоциональную характеристику полученного результата. Ведь ключевое условие любого действия – мотивация – базируется прежде всего на ценностях, которые формируются в этот период.

Важно заметить, что формирование рефлексивных умений младших школьников происходит на всём протяжении урока, ведь мы формируем метапредметные умения и функциональную грамотность в процессе изучения предмета, а не вне предмета и уж тем более не вместо него.

Уже на этапе целеполагания учитель задаёт вопросы: «что нам нужно узнать, чтоб достигнуть цели урока?» «чего не хватает для решения поставленной задачи / осуществления эксперимента?». Это необходимо, в том числе и для того, чтобы побудить мотивационно-волевую компоненту рефлексивного умения как осознания целесообразности предстоящего действия, стимулирования интереса и желания его исполнять.

В каждый момент урока учитель формирует у обучающегося понимание того, какими способами он достиг нового знания, какие ошибки допущены и что нужно предпринять, чтобы их исправить, но самое главное – он даёт школьнику осознание того, что тот в состоянии решить задачи, которые возникают перед ним в процессе обучения, и создаёт таким образом условия, чтобы это понимание («могу) стало внутренней потребностью («хочу»).

В финальной части урока учитель не только фиксирует степень соответствия поставленной цели и полученного результата, но и акцентирует внимание на том, какие проблемы возникли, как они были решены, возможно ли справиться с ними самостоятельно. Таким образом, формируется не только адекватное понимание причин успеха или неуспеха в учебной деятельности, но и создаются предпосылки для умения самостоятельно формировать и реализовывать собственную стратегию образовательной деятельности. В данном случае принятие школьником необходимости выполнить домашнюю работу или выучить таблицу умножения происходит не на уровне обязанностей, обусловленных внешними требованиями (должен кому-то), смыслов которых он зачастую не понимает или не принимает, а на уровне его обязанностей как субъекта, активного участника образовательного процесса (надо мне), осознающего целесообразность собственной деятельности.

В процессе научения, осуществляя рефлексию вместе с обучающимся, учитель направляет в нужное русло чувственное, эмоциональное проживание ребёнком собственного познавательного опыта, задавая ценность полученных результатов. Именно учитель начальных классов наделён исключительной возможностью раскрыть перед ребёнком радость познания и сформировать смыслы обучения, разъясняя их значимость с точки зрения практического применения в решении учебных задач и жизненных ситуаций.

Таким образом, прорабатывая в ходе выполнения рефлексии с учащимся этапы рефлексивного осмысления, учитель даёт собственную внешнюю оценку действию, ребёнок через чувственное проживание усваивает её как ценность,

затем начинает оценивать действие самостоятельно под руководством учителя, происходит интериоризация рефлексивного умения – и в дальнейшем обучающийся на основе усвоенного ценностного опыта осуществляет саморефлексию, самостоятельно выстраивая и реализуя в дальнейшем профессиональные образовательные стратегии.

Поэтому важно, чтобы именно на ступени начального общего образования рефлексия на уроке не только соответствовала алгоритму формирования рефлексивных умений младших школьников, но и «была бы связана с множеством активностей и вызывала эмоциональный отклик, достаточно полно отражающий качество и систематизацию действительности в чувственных образах» [4, с. 87], что корреспондирует идеям С.П. Баранова [1].

В случае, если через формирование рефлексивных умений младших школьников происходит принятие ими ценности познания, погружения в систему причинно-следственных связей, то рефлексия становится всеобъемлющим элементом мышления, выходя за рамки образовательного процесса и наделяя осознанностью все сферы жизнедеятельности обучающегося, способствуя, таким образом, и личностному развитию, и становлению ответственной жизненной позиции, и «духовному осмыслению здоровья как ноосферному явлению» [5, с. 221].

Соответственно, процесс формирования рефлексивных умений младших школьников выходит за рамки предметного обучения и имеет огромный воспитательный потенциал, поскольку способствует принятию ценности образования как личностно значимого ориентира.

Итак, резюмируя вышесказанное, мы можем говорить о следующем: в контексте реализации ФГОС третьего поколения формирование рефлексивных умений младших школьников предполагает не только осознание школьником себя в процессе обучения, но и способствует становлению ценности глубины познания, эвристического подхода к самообразованию, понимания значимости и тщательности изучения, выявления причинно-следственных связей и практической наработки решения задач, что, в свою очередь, создаёт мотивационно-волевые основания для формирования индивидуальной профессионально-образовательной траектории учащегося и овладения в дальнейшем профессиональными навыками на высоком уровне. Поэтому, развивая, в частности, рефлексивные умения младших школьников, педагог в определённой степени формирует смыслы жизнедеятельности обучающихся в целом.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению (по материалам работ С.П. Баранова) / Отв. ред. А.Ж. Овчинникова, Л.З. Цветанова-Чурукова. – София: Издательство «Prepress», 2012. − 168 с.

2. Боброва О.А. Педагогические условия формирования рефлексивных умений у младших подростков в образовательном процессе школы // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4(273). – С. 18-21.

3. Лазарева М.В., Лазарев Б.Н., Овчинникова А.Ж. Реализация интегрированной технологии в обучении младших школьников // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 3(90). – С. 160-168.

4. Обухова Л.А. Использование научных идей С.П. Баранова при реализации смешанного обучения в начальной школе // Гносеологические основы образования: Материалы VI Меж-

дународной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова, и 10-летию кафедры дошкольного и начального образования ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. Липецк, 15 октября 2021 года. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 86-89.
5. Овчинникова А. Ж., Козуб М.В. Ноосферный подход к использованию здоровьесберегающей технологии образования младших школьников // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 2(89). – С. 219-226.
6. Письмо Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 г. N АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации» [Электронный ресурс]. – URL: https:/ /www.garant.ru/ products/ ipo/prime/doc/406995316/
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#review
8. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования / Отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1987. – 241 с.

**УДК 355.233.231.1**

***С.А. Волкова,***
аспирант,
Воронежский государственный
педагогический университет,
г. Воронеж (Россия)

# СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ (СЛУШАТЕЛЕЙ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

***Аннотация.*** В статье рассматривается применение системного подхода в ходе патриотического воспитания курсантов (слушателей) вузов МВД. Изучение сущности системного подхода в педагогике позволит наиболее эффективно организовывать целостный педагогический процесс. В теории образования системный подход выступает методологической основой, роль которого в воспитательном процессе постоянно возрастает.

***Ключевые слова:*** системный подход, патриотическое воспитание, методологическая основа, педагогический процесс.

***S.A. Volkova,***
Postgraduate student,
Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh (Russia)

# SYSTEM APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS (TRAINEES) OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE RUSSIAN MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS SYSTEM

***Abstract.*** The article deals with the application of the system approach in the course of patriotic education of cadets (students) of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs. The study of the essence of the system approach in pedagogy will allow to organize a holistic pedagogical process in the most effective way. In the theory of education the system approach acts as a methodological basis, the role of which in the educational process is constantly increasing.

***Key words:*** system approach, patriotic education, methodological basis, pedagogical process.

Система образования нашего государства ставит перед органами власти немаловажную задачу по построению целостного образовательного процесса, который позволит более качественно и продуктивно подготавливать высококвалифицированные кадры для различных сфер общественной жизни. С целью реализации данной задачи наиболее эффективно применение системного подхода как методологической составляющей педагогики.

Системный подход играет важную роль в педагогической деятельности, поскольку именно его применение в процессе обучения способствует формированию целостного образовательного процесса посредством использования различного рода закономерностей в применении системных форм объектов общественных отношений.

Основными особенностями системного подхода, определяющими методологическую основу целостного познания истины в ходе реализации воспитательной деятельности, являются: наличие четкой структуры, состоящей из традиционных для методологии элементов, таких как принципы, методы, приемы организации и построения теоретических знаний и практических умений; наличие комплексного междисциплинарного характера; систематизация и интегрирование полученных знаний о предмете.

Основой системного подхода являются философские идеи, в которых заложены представления о единстве и многообразии объектов реального мира, их целостности. Но, несомненно, основополагающим элементом системного подхода являются научные знания, которые позволяют выявлять свойства целостных образований.

Основная методологическая предпосылка системного подхода базируется на идеях целостности, сложной организованности объекта, открытости и активного взаимодействия.

Еще древние мыслители (Фалес, Демокрит, Гераклит и т.д.) сформулировали положение о том, что целое больше суммы входящих в него частей, отметили тот факт, что всякое целое обнаруживает прирост качеств и закономерностей по сравнению с исходными, а также некий интегральный эффект [3].

Концепция системного подхода в педагогике была заложена во второй половине XX века, с каждым годом претерпевала определенные изменения и до настоящего времени сохранила лишь общие черты и структуру, состоящую из большого количества целей, задач, принципов, форм и методов.

В отечественной педагогике идеи системного подхода к процессу воспитания получили свое обоснование и развитие в работах К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, В.Г. Белинского, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля и ряда других ученых.

Реализуя системный подход в процессе патриотического воспитания курсантов (слушателей), необходимо особое внимание уделить организации всего образовательного процесса, чтобы конечный результат представлял собой целостную систему, направленную на формирование будущего патриота своей страны. В ходе организации образовательной деятельности необходимо сочетать в себе теоретические и практические особенности процесса воспитания. Особое внимание следует уделять взаимосвязи различного рода элементов вос-

питательной деятельности. При этом все эти элементы должны быть логически выстроены друг с другом, но, безусловно, каждый элемент в отдельности должен обладать самостоятельными свойствами, не противоречащими их сбалансированному взаимодействию.

В ходе осуществления патриотического воспитания необходимо воздействовать на один из элементов педагогической деятельности, подстраивая его под конкретные общественные отношения, таким образом, мы воздействуем на всю систему в целом, совершенствуя ее под новые потребности общества. Отсюда следует, что реализация патриотического воспитания курсантов (слушателей) в рамках системного подхода способствует его постоянному совершенствованию и развитию, идя в ногу со временем. Структурированное получение знаний в четко определенной последовательности позволит обучающимся быстрее усвоить полученную информацию, выработать интерес к изучаемой теме, что окажет положительное влияние на выбор профессии и позволит подготовить высокопрофильного специалиста. Только в этом случае мы сможем говорить об эффективном применении системного подхода в ходе реализации патриотического воспитания и построении целостной системы образовательного процесса [2].

Для эффективной организации патриотического воспитания необходимо выделить основные принципы системного подхода:

1) Целостности, в рамках которого воспитательный процесс рассматривается как единое целое. Отсюда вытекает всестороннее воздействие на личность через систему целей воспитательного воздействия, разнообразие направлений, обеспечивающих богатство его содержания, а также особенности применения комплекса соответствующих методов и воспитательных средств. Данный принцип основывается на комплексном применении всех элементов и звеньев многогранного воспитательного процесса.

2) Иерархичности – наличия множества элементов, связанных между собой многоступенчатой структурой. Каждая система включена в качестве элемента или подсистемы в систему более высокого порядка, и, наоборот, каждый элемент системы может рассматриваться как подсистема, обладающая во многих случаях самостоятельными свойствами.

3) Структуризации, позволяющем анализировать элементы системы в рамках определенной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами ее отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры.

4) Множественности – использования множества моделей для описания отдельных элементов и системы в целом на различных уровнях: морфологическом, функциональном, информационном.

На морфологическом уровне формируется представление о строении системы в целом, происходит описание его отдельных элементов.

Функциональный уровень преобразует полученную информацию о системе в целом и отдельных её элементах.

Информационное описание дает представление об организации системы, т.е. об информационных взаимосвязях между элементами системы.

На каждом вышеизложенном уровне действуют свои специфические закономерности. Каждый из уровней тесно взаимосвязан друг с другом. Внося изменения в один уровень, необходимо проводить анализ возможных изменений на других уровнях.

Системный подход в педагогике позволяет нам выделить и изучить каждый элемент системы в отдельности, проанализировав и обобщив их в целостную структуру. При этом выявляются отличительные особенности, элементы сходства, возможные противоречия и связующие характеристики, приоритет одних элементов по отношению к другим, динамика развития каждого элемента и всей системы в целом [1].

Таким образом, системный подход методологически обеспечивает целостность познания объектов. В системном подходе при реализации патриотического воспитания курсантов (слушателей) вузов МВД важно анализировать различные связи между элементами, которые определяют процесс теоретико-практического исследования. Важно, чтобы все компоненты были упорядочены и связаны друг с другом, но каждый из них должен иметь уникальные характеристики, которые существенно влияют на их сбалансированное взаимодействие. Педагогу же для эффективного результата необходимо выстраивать свою работу поэтапно, применяя различные педагогические умения и навыки, обеспечивающие преобразование элементов системы в единое целое.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под редакцией Р.Р. Атутова, М.Н. Скаткина. – М.: Педагогика, 1985.– 284 с.
2. Петелин А.С., Волкова С.А. Теоретико-методологическое обоснование патриотического воспитания курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1. – С. 56-61.
3. Худякова Н.Л. Философия и развитие образования: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2009. – 230 с.

**УДК 373.3**

***М.В. Дюжакова,***
заведующий кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования, доктор педагогических наук, доцент
***А.В. Стрельцова,***
ассистент кафедры педагогики
и методики дошкольного и начального образования,
Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж (Россия)

## К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация.*** В статье авторы раскрывают особенности формирования базовых логических действий как одного из требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, обозначенного через познавательные универсальные учебные действия. Анализ проблемы формирования базовых логических действий детей младшего школьного возраста позволяет выявить психолого-педагогическое условия организации образовательного процесса в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

***Ключевые слова:*** формирование, базовые логические действия, начальная школа.

***M.V. Dyuzhakova,***
Head of the Department
of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary
Education Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
***A.V. Streltsova,***
Assistant of the Department
of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education,
Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh (Russia)

# ON THE PROBLEM OF FORMATION OF BASIC LOGICAL ACTIONS IN PRIMARY SCHOOL CONDITIONS

***Abstract***. In the article, the authors reveal the features of the formation of basic logical actions as one of the requirements of the federal state educational standard of primary general education, designated through cognitive universal educational actions. The analysis of the problem of the formation of basic logical actions of children of primary school age makes it possible to identify the psychological and pedagogical conditions of the organization of the educational process in primary school in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard.

***Key words*:** formation, basic logical actions, elementary school.

Основополагающей идеей обновленных образовательных стандартов является концепция формирования универсальных учебных действий. Термином «универсальные учебные действия» обозначают общие умения школьников по изучению предметов, а также степень активности обучающихся в учебно-воспитательном процессе. Особую значимость в начальной школе представляют именно познавательные универсальные учебные действия, так как, по сути, они являются не только совокупностью операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию информации, но и системой способов познания и исследования окружающего мира [3, с.14].

Познавательные универсальные действия включают базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работу с информацией. Концепция формирования базовых логических действий обучающихся в учебном процессе начальной школы опирается на теоретические положения системно-деятельностного подхода, заложенные Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, − научить ребенка учиться самостоятельно. Выдающимися психологами доказано, что мышление выходит в сознательную деятельность ребенка и выдвигается в центр психического развития именно в младшем школьном возрасте, когда интеллект предопределяет развитие всех остальных функций и обуславливает развитие всех психических процессов: восприятия, мышления, памяти, воображения, внимания, самосознания [2, с. 94].

Базовые логические действия состоят из умений «сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии; объединять части объекта по определенному признаку; определять существенный признак для классификации, классифицировать предложенные объекты; находить закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях на основе предложенного алгоритма; выявлять недостаток информации для ре-

шения учебной или практической задачи; устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях, поддающихся непосредственному наблюдению или знакомых по опыту, делать выводы» [4, с. 25].

Из курса логики общеизвестно, что к процессам логического мышления относят умозаключение, индукцию и дедукцию. Умозаключение – выведение новых знаний из совокупности логически связанных высказываний. Индукция – движение мысли от частных суждений к общим, а дедукция является обратным процессом. При дедукции мысль движется по направлению от общего к частному. Все операции логических действий тесно взаимосвязаны между собой, и формирование одних невозможно без других.

Базовые логические действия могут быть сформированы у младших школьников при соблюдении целого ряда психолого-педагогических условий:

- постепенного перехода от грубого, поверхностного анализа к более тонкому и глубинному, от сравнения по внешним признакам к существенным, от общих обобщений к частным;

- использования алгоритмов в обучении (поэтапное усвоение нового умственного действия: познание его особенностей, совершение действий на практике, осуществление новой операции и ее проверка), что приучает учащихся мыслить логически;

- активизации словарного запаса, совершенствования речи учащихся (построение логической цепочки рассуждений, умение объяснить, что было сделано и каков результат);

- использования вариативных и комплексных заданий (с учетом принципов доступности и дифференциации), направленных на развитие мыслительной деятельности обучающихся;

- обращения к таблицам, схемам, диаграммам, рисункам и условным знакам в процессе обработки и структурирования информации;

- оптимального сочетания разнообразных образовательных технологий, обеспечивающих поисковый характер познавательной деятельности (проблемной, проектной, игровой, технологии развития критического мышления, теории решения изобретательских задач);

- создания положительного эмоционального настроя учащихся, ситуации успеха.

Для эффективного формирования базовых логических действий младших школьников рекомендуется интегрировать такие формы работы:

1) дошкольная подготовка (Шевелев К.В. «Формирование элементарных математических представлений у дошкольников», Колесникова Е.В. «От звука к букве. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности дошкольников как предпосылки обучения грамоте», Волосовец Т.В. «От Фрёбеля до робота: растим будущих инженеров», Логинова И.В. «ТИКО-конструирование»);

2) урочная деятельность по всем дисциплинам начального образования;

3) курсы внеурочной деятельности, в которых логические знания и умения выступают в качестве объекта специального формирования (И.Г. Сухин «Шахматы», А.В. Горячев «Информатика в играх и задачах», С.И. Гин «Мир логики», О.А. Холодова «Занимательная математика», «Занимательный рус-

ский язык», Ю.И. Глаголева «Математика. Задания на логику», Л.В. Петленко «Русский язык. Познавательные истории с заданиями», интеллектуальные марафоны, предметные олимпиады).

В настоящее время единой программы по формированию базовых логических действий не разработано, однако во всех действующих УМК авторами определен содержательный аспект и последовательность формирования логических действий.

Формирование логических УУД происходит на всех учебных предметах, но потенциал уроков литературного чтения в начальной школе часто недооценивается. Если учащимся предлагается читать и пересказывать, о развитии логического мышления речи быть не может. Встает справедливый вопрос о содержании, формах и методах работы в данном направлении.

Сюжетно-образный анализ произведения раскрывает структуру и сюжет, последовательность событий (завязка, развитие действия, кульминация, развязка). В системе образов характеризуются мысли и чувства, мотивы и поступки, характер героя и его взаимосвязь с другими персонажами. Одним из лучших средств развития аналитических способностей обучающихся является сопоставительный анализ. Он основан на сравнении нескольких произведений: раскрывается общий идейный смысл, противопоставляются темы и чувства героев. Стилистический анализ выявляет особенности индивидуального авторского стиля (обилие глаголов у Л.Н. Толстого для передачи динамики действий). Проблемный анализ основан на дискуссии по поиску ответа на проблемный вопрос учителя. Учащиеся подтверждают свое мнение отрывками из текста [1, с. 37].

Рассмотрим некоторые эффективные приемы, направленные на формирование логических действий.

1) Прием лексико-семантического толкования (уточнение смысла отдельных слов и выражений). На доске записываются неизвестные слова, учащимся раздаются определения. Учитель называет слово, учащийся читает определение вслух, выходит и прикрепляет его к доске.

2) Прием «Инсерт» (чтение с пометками): «V» – знаю, «+» – новое, «-» – думал иначе, «?» – не понял, «!» – удивился.

3) Проблемный диалог: «Почему Кокованя решил взять Дарёнку к себе в дом? Почему «Сказка о потерянном времени» Е. Шварца актуальна, хотя написана в 1940 году?»

4) Работа с деформированным текстом: «Восстановите правильный порядок событий в сказке А.С. Аксакова «Аленький цветочек»:

1. Отправился купец в дальние страны.
2. Жил купец, и было у него три дочери.
3. Младшая дочь у зверя лесного.
4. Зависть сестер.
5. Превращение зверя в принца.

5) Анаграммы: По первым буквам разгаданных анаграмм вы узнаете фамилию автора: ораг (гора), фара (арфа), удар (руда), ишкаш (шишка), ирга (игра). Ответ: Гаршин.

Особенность интегрированного курса «Окружающий мир» состоит в том, что в нем объединены природоведческие и обществоведческие сведения, включая историю, культуру и религию. На базе разрозненных тем учителю необходимо сформировать у младших школьников целостное и системное представление о мире. В качестве основных педагогических условий в этом процессе мы выделим следующие:

1. Реализация эмпирических методов поисковой активности в ходе наблюдения и экспериментов. «Наполните стакан, глубокую и плоскую тарелку водой и определите, имеет ли вода форму? У вас на столе лежит веер. Как с его помощью можно доказать наличие воздуха? Возьмите трубочку, опустите её в стакан с водой и слегка подуйте в трубочку. Воздух легче воды?».
2. Использование цифровых образовательных ресурсов, позволяющих обучающимся расширить знания по теме исследования, собрать необходимую информацию, провести ее анализ, установить причинно-следственные связи, сделать выводы и обобщения по изучаемой теме. Виртуальные образовательные лаборатории Класс39 (https://www.klass39.ru/) и VirtuLab (http://www.virtulab.net/) включают поиск материала по теме исследования (от исторических справок до поэтапного выполнения эксперимента с фото и видео), позволяют учащимся проводить виртуальные эксперименты.
3. Включение обучающихся в разработку исследовательских проектов («Почему белые медведи не замерзают? Почему высохла лужа? Почему облака белые?»).

Таким образом, проблема формирования базовых логических действий младших школьников обусловлена требованиями стандарта начального общего образования и ее решение базируется на системно-деятельностном подходе, основная идея которого – научить ребенка учиться самостоятельно. Сформированность базовых логических действий (способность и умение учащихся производить простые логические операции анализа, сравнения, обобщения, синтеза, классификации, доказательства, установления причинно-следственных связей, суждения, умозаключения, дедукции и индукции) обеспечивает более успешное освоение младшим школьником образовательной программы. При этом важно понимание того, что все логические действия взаимосвязаны между собой и образуют целостный процесс познания, способствуя решению той или иной задачи, которая возникает перед учащимся. Основными психолого-педагогическими условиями формирования базовых логических действий являются: постепенный переход от грубого, поверхностного анализа к более тонкому и глубинному; использование алгоритмов в обучении; активизация словарного запаса, совершенствование речи учащихся; использование вариативных и комплексных заданий; обращение к таблицам, схемам, диаграммам, рисункам и условным знакам в процессе обработки и структурирования информации; оптимальное сочетание разнообразных образовательных технологий, обеспечивающих поисковый характер познавательной деятельности; создание положительного эмоционального настроя учащихся, ситуации успеха.

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Воровщиков С.Г., Орлова Е.В., Каюда Г.П., Гладик Н.В. и др. Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников: управленческий и методический аспекты. − М.: «5 за знания», 2008. – 352 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
3. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе : Содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника. Книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [и др.]. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2016. – 224 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: http:// publication.pravo. gov.ru/Document/View/ 0001202107050028?index=3 (дата обращения: 10.09.2023).

**УДК 378**

***Э.П. Комарова,***
доктор педагогических наук, профессор,
Воронежский государственный технический университет,
г. Воронеж (Россия)

# ЛИНГВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

***Аннотация.*** В статье рассматривается эмоциональный интеллект как составляющая лингво-профессиональной подготовки студентов технического университета в цифровом формате, выявляются факторы исследования, обосновывается увеличение стрессовых ситуаций в процессе овладения средствами цифровой технологии.

***Ключевые слова:*** эмоциональный интеллект, лингво-профессиональная подготовка, студенты, цифровой формат.

***E.P. Komarova,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Voronezh State Technical University,
Voronezh (Russia)

# LINGUISTIC AND PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY: EMOTIONAL INTELLIGENCE

***Annotation.*** The article examines emotional intelligence as a component of linguistic and professional training of students of a technical university in a digital format, identifies research factors, and justifies an increase in stressful situations in the process of mastering digital technology.

***Key words:*** emotional intelligence, linguistic and professional training, students, digital format.

В условиях изменения мирового образовательного ландшафта осуществляется модернизация высшего профессионального образования в контексте лингво-профессиональной деятельности, драйвером которой выступает интеллектуально-эмоциональное развитие студентов, определяется роль эмоционального интеллекта в лингво-профессиональной деятельности. В условиях внедрения цифровых технологий, направленных на лингво-профессиональную подготовку

студентов, увеличиваются стрессовые ситуации студентов в процессе их овладения, что актуализирует проблему исследования.

Введение цифрового образования обусловлено следующими объективными факторами:

- «компьютерной метафорой», возможной благодаря успешным достижениям когнитивных наук, обосновавших идентичность переработки информации компьютером и мозгом человека;

- технологичностью в управлении учебным процессом, характерной для программированного обучения;

- «скачком» в развитии компьютерной индустрии (персональный компьютер, ноутбук, планшет и т.д.);

- запросом со стороны рынка и бизнеса на образование потребителей в стремительно развивающейся области цифровой индустрии.

Обозначенные факторы представляют собой краткую характеристику вызовов XXI века, которые детерминируют разработку индивидуальной образовательной траектории обучающихся в обновленной системе их лингво-профессиональной подготовки, акцентируя внимание на интеллектуально-эмоциональное развитие обучающихся, формирование эмоционального интеллекта, органично объединяя эвентуальность разнообразных цифровых образовательных средств с их практически неограниченными возможностями обработки, хранения и передачи информации и текущих событий в природе, мире и обществе. Иными словами, интеграция цифровых обучающих ресурсов, программ и устройств в традиционную систему обучения ассоциируется с внешними факторами, а не с доказательной научной базой, подтверждающей эффективность ее реализации в образовательном процессе [5, 3].

Для преодоления стрессовых ситуаций необходим поиск и актуализация личностных ресурсов, включающих такие качества студентов, как: самопринятие, самооценка, установление межличностных отношений, которые непосредственно связаны с формированием эмоционального интеллекта студентов технического университета как одного из важнейших показателей достижения успеха в лингво-профессиональной подготовке. Ученые выявили, что связь эмоционального интеллекта с когнитивными процессами, т.е. именно интеллектуально-эмоциональное развитие студентов снижает чувствительность к стрессам. Эмоциональный интеллект, являясь ресурсом преодоления стресса, усиливается копинг-стратегиями, реализуется в способности понимать эмоции и управлять ими, обеспечивает устойчивость личности к стрессу особенно в условиях командной деятельности.

Таким образом, отличительной особенностью формирования эмоционального интеллекта, интеллектуально-эмоционального развития студентов в контексте лингво-профессиональной подготовки является учет их личностных ресурсов в процессе перехода к разработке индивидуальной образовательной траектории в мире неопределенности.

Выполнение требований современных руководящих документов предполагает тотальную цифровую трансформацию образования, влекущую за собой поэтапное внедрение цифровых образовательных технологий, учитывающих роль

эмоционального интеллекта студентов, обновление образовательного контента, разработку принципиально новых модульных, гибких, практико-ориентированных образовательных программ, что актуализирует формирование эмоционального интеллекта как составляющей лингво-профессиональной подготовки студентов в условиях цифровой парадигмы.

Становление личности студентов, их успех в процессе лингво-профессионального общения представляет сложный процесс взаимодействия интеллектуального и эмоционального развития личности, особенно формирование эмоционального интеллекта, обеспечивающего их устойчивость к стрессу.

В античной философии интеллект (Сократ, Платон, Аристотель) рассматривался как сила, движущая нравственным поведением человека, которая сближается с силами ума и интеллектуализируется.

В эпоху Возрождения центральная роль интеллекта реализуется в нравственном становлении человека (Д. Алигьери, Ф. Петрарка), при этом для них обязательным условием является свобода человеческого деяния, лежащая в основе принципа моральной ответственности.

Для русской философии интеллект – это, прежде всего, ориентация на другого человека и поиск оптимального диалога с ним, развитие способностей вербальных, нравственных, числовых. В конексте рассмотрения эмоционального интеллекта диалог с другим означает плюрализацию философской антропологии, при этом первостепенное значение имеет не само Я, а наличие вне себя Другого равноправного сознания. Человек реально существует в формах Я и Другого, причем форма доминантности Другого в образе человека преобладает, что и создает особое поле напряжения, в котором происходит борьба Я и Другого. Если абстрактный интеллект традиционно считается залогом успешной деятельности человека, то в последнее время все больше внимания уделяется эмоциональному интеллекту, то есть способности осознавать смысл эмоций и использовать эти знания, чтобы выяснить причины возникновения проблем и решать эти проблемы. Неспособность понимать свои эмоции и эмоции других людей, правильно оценивать реакции окружающих, а также неумение регулировать собственные эмоции при принятии решения приводят к неудаче как в карьере, так и в жизни.

В процессе общения, согласно новейшим исследованиям, доля коэффициента интеллектуального развития в жизненном и деловом успехе человека составляет примерно 20%, остальное же зависит преимущественно от коэффициента эмоционального развития. Л.С. Выготский и его последователи понимают процесс развития личностного смысла как единство аффекта и интеллекта. Проблема единства аффекта и интеллекта рассматривается Л.С. Выготским как краеугольный камень теории психического развития человека. Эмоции воздействуют на все компоненты познания: ощущение, восприятие, воображение, память и мышление, эмоциональная ситуация приводит в движение множество сил, всю организационную систему возможностей, которыми человек располагал в момент возникновения эмоциональной ситуации. Взаимодействие эмоций и интеллекта становится предметом исследования ученых в последнее время. К. Изард утверждает: «фундаментальный принцип человеческого поведения за-

ключается в том, что эмоции энергетизируют и организуют восприятие мышления и действия».

Эмоциональный интеллект обуславливает наличие различных способностей, которые задействованы в адаптивной обработке эмоциональной информации. Эмоциональный интеллект связан с четырьмя основными типами способностей:

- это точность оценки и выражение эмоций как самого индивида, так и окружающих его людей;
- когнитивная ассимиляция эмоционального опыта;
- распознание, понимание и осмысление эмоций;
- адаптивная регуляция эмоций индивида и окружающих людей (Salovey & Mayer, 1994).

На основе анализа научно-педагогической литературы были определены функции преподавателя в процессе интеллектуально-эмоционального развития обучающихся в контексте их лингво-профессиональной подготовки, основная из которых заключается в создании педагогических условий, при которых обучающиеся осознают значимость интеллектуально-эмоционального развития в контексте лингво-профессиональной подготовки как целостной, актуализированной системы междисциплинарных знаний, качество получаемой обучающимися информации зависит от вариативности отбираемых ими информационных источников, что ставит перед ними задачу овладения системой интегрированных лингво-профессиональных знаний на высоком уровне, способствующей их интеллектуально-эмоциональному развитию.

Идеи интегративно-личностного подхода и классификация функций, предложенная В.А. Сластениным, позволяют раскрыть функции интеллектуально-эмоционального развития обучающихся в контексте их лингво-профессиональной деятельности:

- образовательная функция (инновационное, интегрированное обучение) обеспечивает векторы образования (цели), обучаемость, социализацию, самодетерминацию, самоактуализацию [1];
- интегрированная функция обоснована единой комплексной системой знаний и деятельными навыками разрешения моделируемых профессионально-ориентированных ситуаций, что возможно в случае «встраивания» профессиональной деятельности обучающихся в процесс обучения [2].

Таким образом, с позиции компетентностного подхода новая образовательная парадигма, становление которой осуществляется в условиях перехода от эпохи информационной к эпохе интеллектуальной, базируется на всеобъемлющих интеграционных процессах и способствует достижению высоких результатов интеллектуально-эмоционального развития студентов, формированию эмоционального интеллекта в контексте их лингво-профессиональной подготовки [4].

**Заключение**

Осознанное самомотивированное овладение междисциплинарными знаниями при условии обновления содержания профессионального образовательного контента связано с формированием эмоционального интеллекта студентов как

важного показателя достижения успеха, который снижает устойчивость личности к стрессу.

Формирование эмоционального интеллекта студентов как составляющего лингво-профессиональной подготовки рассматривается как явление, приобретаемое целостность и появление новых свойств, которое включает как процессуальную, так и результативную составляющие междисциплинарной интеграции, что реализуемо при условии научного диалога и научного партнёрства с учетом интеллектуальной инициативы.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Вербицкий А.А. Цифровое обучение в системе контекстного образования // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: Материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. − Воронеж: Изд-во научная книга, 2019. − С. 3–6.
2. Комарова Э.П., Бакленева С.А. Субъектно-контекстный подход к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности // Язык и культура.− 2022. − № 60. − С. 201–214.
3. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. − 2018. − Т. 23. − № 173. − С. 29 – 42.
4. Приказ Минобрнауки России от 15.09.2022 N 837 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 24.02.02 Производство авиационных двигателей [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/d2b7c3ed048c81f66361ac93906a7153d15c44a9/ (дата обращения: 17.06.2023).
5. Сериков В.В. Контекстный подход как технология поддержки смыслообразования в педагогическом процессе // Векторы развития контекстного образования: коллективная монография. − Воронеж: Изд-во «Научная книга», 2021. − С. 20 – 28.
6. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. − 2019. − № 48. − С. 349 – 371.

**УДК 37.014.1**

***Н.В. Кузовлева,***
доктор педагогических наук, доцент,
Липецкий филиал РАНХ и ГС,
директор МАОУ СШ № 12 им. Героя Российской Федерации В.А. Дорохина,
г. Елец (Россия)
***Е.В. Барабанщикова,***
педагог,
МАОУ СШ №12 им. Героя Российской Федерации В.А. Дорохина,
г. Елец (Россия)

## ПРАВОВОЙ АСПЕКТ ПРОЕКТА «ЭКОПРОФ-ЛЕСНЫЕ КАДЕТЫ»

***Аннотация.*** В статье рассмотрены стратегии реализации проекта «ЭКОПроф-Лесные кадеты» с точки зрения правового аспекта законодательной базы РФ.

***Ключевые слова***: лесные кадеты, правовой аспект, законодательная база РФ, проект, ЭкоПроф, международное право, вузы-партнёры, закон, договор, школа, обучающиеся, законные представители, родители, педагогический коллектив.

***N.V. Kuzovleva,***
Doctor of Pedagogical Sciences
Associate Professor,
Lipetsk Branch of the Russian Presidential
Academy of National Economy
and Public Administration,
Director of the Hero of the Russian Federation
V.A. Dorokhin Secondary School No. 12,
Yelets (Russia)
***E.V. Barabanshchikova,***
Teacher of MAOU Secondary School No. 12
and m. Hero of the Russian Federation V.A. Dorokhin,
Yelets (Russia)

# THE LEGAL ASPECT OF THE PROJECT "ECOPROF-FOREST CADETS"

***Abstract.*** The article discusses the strategies for the implementation of the project "ECOProf – Forest Cadets" from the point of view of the legal aspect of the legislative framework of the Russian Federation.

***Key words:*** forest cadets, legal aspect, legislative base of the Russian Federation, project, EcoProf, international law, partner universities, law, contract, school, students, legal representatives, parents, teaching.

Россия является одной из самых богатых лесными ресурсами страной в мире. Лесное хозяйство занимает первое место среди природоохранных организаций страны. Поэтому спектр лесных профессий очень важен для нашего общества. В связи с этим остро встает вопрос дефицита кадров в лесной отрасли. Необходимо принимать меры, которые бы стимулировали приток в лесное хозяйство и лесопромышленный комплекс молодых специалистов. Исходя из этого, возникает потребность привлечения школьников в данные профессии через увлекательные алгоритмы смарт-профориентации. Возникает двойственная задача: с одной стороны, работа в этом направлении должна отвечать реальным запросам рынка труда, с другой – соответствовать способностям, наклонностям, личным ориентирам молодежи при выборе будущей профессии. Существующая на сегодняшний день система школьного образования не учитывает современных тенденций развития лесной отрасли и ориентируется лишь на дополнительное образование. Поэтому вопрос правового обеспечения проекта **«ЭкоПроф-Лесные кадеты»** является актуальным и своевременным.

Коллектив МАОУ «СШ №12 им. Героя Российской Федерации В.А. Дорохина» активно работает в режиме творческого поиска новых путей и способов создания благоприятных условий для полноценного и всестороннего развития личности обучающихся и их профессиональной ориентации, не только охватывая систему внеурочной деятельности, но и через систему урочной деятельности, делая акцент в своей работе на юридической составляющей проводимой работы. Основная идея проекта «ЭкоПроф-Лесные кадеты» состоит в том, чтобы не просто дать ученикам определённые экологические знания, но и решить более масштабную задачу – создать условия для формирования базовых

ключевых компетентностей, наличие которых необходимо для продолжения образования и успешной деятельности в сфере лесного хозяйства. Решение данной задачи базируется на ФЗ от 29.12.2023 №273-ФЗ (ред.от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации»(с изм. доп., вступ. в силу с 01.09.2023) [1]. Поэтому мы предлагаем создать такую смарт-модель профориентационной образовательно-воспитательной траектории в целевом потоке школа-ВУЗ-работодатель, которая позволит четко распределить виды деятельности партнеров и обеспечить качественное их взаимодействие, направленное на решение поставленной цели в соответствии с нормативно-правовой базой РФ.

Положения Концепции профильного обучения, утвержденные приказом Министерства образования и науки России от 18 июля 2002 г. № 2783 [2], повествуют о том, что при организации профильного обучения ставится задача создания «системы профильного обучения, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями профессионального образования». Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту образование должно обеспечивать условия создания социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно значимой деятельности.

Подтверждением правильности выбранного нашей образовательной организацией курса является и тот факт, что с 01.09.2023 во всех школах России внедряется единая модель профориентации – профминимум [3]. Исходя из этого, вопрос об инновационных возможностях лесной отрасли актуально рассматривать в парадигме совершенствования образовательной системы школы с опорой на приоритеты лесного хозяйства, технологии ранней профориентации и нормативно-правовой базы, в которой они выступают как взаимосвязанные элементы долгосрочной стратегии инновационной политики в лесном хозяйстве. Так как технические, правовые и экономические инновации невозможны без стратегического мышления, ранняя профессиональная ориентации в лесном хозяйстве является элементами практической, юридической, коммуникативной и интеллектуальной мотивации в отрасли и инструментом повышения престижа «лесных» профессий. Это есть один из способов централизованной правовой политики государства, которая в нашей стране в области лесных отношений направлена на обеспечение многоцелевого, рационального, непрерывного, неистощаемого использования лесов для удовлетворения потребностей общества в лесах и лесных ресурсах. Актуальным является вопрос сохранения биологического разнообразия лесов, повышения их потенциала, использования лесов с учетом их глобального экологического значения и юридических норм. В связи с этим приоритетным становится экологическое, правое образование граждан России с первой образовательной ступени с учётом последующих периодов получения новых знаний в течение всей жизни.

В 2021 году наша образовательная организация заключила трёхсторонний правовой договор с Управлением хозяйства Липецкой области и ФГБОУ ВО «ВГЛТУ». Стороны договорились об организации на базе образовательного

учреждения МАОУ «СШ №12 им. Героя Российской Федерации В.А. Дорохина» первого в России класса кадетской направленности «Лесные кадеты». Цель данного проекта заключается в воспитании у обучающихся любви и бережного отношения к лесным богатствам страны, воспитании экологических и законодательных компетенций, углублении их природоохранными знаниями, приобретении навыков проведения лесохозяйственных мероприятий. Инициатива создания первого в России «лесного класса» получила поддержку Федерального агенства лесного хозяйства (письмо Министерства природных ресурсов и экологии РФ Федерального агенства лесного хозяйства (РОСЛЕСХОЗ) №МК-8-38/112 от 11.01.2022 о поддержке создания на базе МАОУ «СШ №12 г. Ельца» класса «Лесные кадеты»).

После заключения договора перед партнёрами возникла проблема – каким образом обеспечить преемственность и непрерывность школьных компетенций в рамках образовательной системы в классах кадетской направленности «Лесные кадеты», не выходя за правовой сегмент законодательного поля РФ!?. Возникла идея реализации инновационного профориентационного проекта «ЭкоПроф-Лесные кадеты», который включает в себя разработку, создание и внедрение смарт-модели профессиональной образовательно-воспитательно-правовой траектории в целевом потоке школа-ВУЗ-работодатель.

Основой отработки функционирования смарт-модели и интенсификации её содержания стало открытое экологическое культурно-образовательное пространство, объединяющее целевые группы проекта: обучающихся, их законных представителей, учителей образовательной организации и представителей ВУЗов-партнёров, представителей организаций лесного хозяйства на основе законов РФ. Подобная модель создаст необходимые условия для удовлетворения знаниевых потребностей обучающихся в профессиональном выборе и развития необходимых профессиональных компетенций будущего специалиста лесного хозяйства через призму закона.

Разработка, создание и внедрение смарт-модели профессиональной образовательно-воспитательно-правовой траектории в целевом потоке школа-ВУЗ-работодатель предполагают создание условий для формирования базовых ключевых компетентностей, наличие которых необходимо для продолжения образования и успешной деятельности в сфере лесного хозяйства и нацелены на смарт-модель профессиональной образовательно-воспитательно-правовой траектории в целевом потоке школа-ВУЗ-работодатель (Рисунок 1).

В представленной в проекте «ЭкоПроф-Лесные кадеты» смарт-модели профессиональной образовательно-воспитательно-правовой траектории в целевом потоке школа-ВУЗ-работодатель акцент сделан на формирование качественно новой системы образовательной профориентации. В неё были включены общеобразовательные организации, организации дополнительного образования детей, колледжи и ВУЗы, а также предприятия-работодатели с позиции законодетельной базы РФ. Предусмотрено введение в образовательный процесс трёх содержательных модулей.




***Рисунок 1 − Программа реализации проекта «ЭкоПроф-Лесные кадеты"***

Первый модуль – система организации проектной деятельности для обучающихся классов кадетской направленности «Лесные кадеты» в урочной и внеурочной деятельности.

Систематическое вовлечение школьников в проектную деятельность позволяет решить как минимум три профориентационно значимые задачи: во-первых – включение школьников в практико-ориентированную, поисковую и природоохранную деятельность, по своему формату близкую к профессиональной; во-вторых – в проектной деятельности осуществляется формирование комплекса компетенций, значимых для профессионального самоопределения специалистов лесного дела (самостоятельное целеполагание и планирование деятельности, оценка и выбор вариантов, прогнозирование развития событий и т.д.); в-третьих – особое значение имеет содержательная направленность проектной деятельности, позволяющая содействовать повышению уровня воспитанности подростков, совершенствовать практические и исследовательские навыки юных лесоводов.

Второй модуль – сетевые площадки «ЭкоПрофСмарт»: Обучающиеся + Педагоги ВУЗов + Работодатели. Цель таких площадок в контексте профессионального самоопределения – создание плодотворной и успешной коммуникации между основными субъектами профессионального выбора – обучающимися, педагогами и работодателями. Основным инструментом является коммуникативная экоплощадка, на которой открыто обсуждаются различные профориентационно значимые вопросы (пути получения образования лесного профиля, построение карьеры соответствующего профиля, конкретные требования работодателей к выпускникам, реальные условия труда по выбранным профессиям, острые вопросы трудоустройства и т.д.). Другой важной составляющей данного модуля является совместная практико-ориентированная деятельность участни-

ков культурно-образовательного пространства, позволяющая приобрести и развить необходимые компетенции будущего специалиста в сфере лесной отрасли. Третий модуль – циклы профессиональных проб. Этот модуль предполагает участие обучающихся в тематических конкурсах и мероприятиях разного уровнях, реализующихся на базе школ, колледжей, ВУЗов, организаций дополнительного образования детей, профориентационных центров, учебных подразделений предприятий. Участие в такого рода мероприятиях предполагает создание индивидуальных образовательных маршрутов и максимальное содействие раскрытию индивидуальных способностей обучающихся, а также формирование у школьников готовности к самостоятельному и ответственному выбору профессии на основе полученного опыта.

Смарт-модель проекта «ЭкоПроф-Лесные кадеты» в сфере взаимодействия общего и дополнительного образования представляется наиболее эффективной с точки зрения реализации общих целей современного образования – формирования и развития общеучебных, правовых и специальных компетенций, необходимых для успешной социализации, выбора профессии, решения актуальных социальных задач и составляет новизну проекта [4].

Способность к самостоятельному поиску информации, чёткая ориентация в законодательной базе РФ, практико-ориентированная деятельность, воплощение поставленных задач на практике, правильно выбранная стратегия работы коллектива школы, эффективное взаимодействие в команде – это целевые воспитательные и развивающие ориентиры современного образования. Именно такое сочетание целевых установок позволяет в компактные сроки сформировать деятельного, ответственного, компетентного с законодательной точки зрения, экологически грамотного гражданина, начиная со школы. Такой подход нам кажется логичным, убедительным и жизнеспособным в условиях современного социума.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. ФЗ от 29.12.2023 №273-ФЗ (ред.от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.cntd.ru/document/902389617
2. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 18.07.2002 № 2783. Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/184895
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ivo.garant.ru//document/407532013
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://schoola12.ucoz.ru/index/lesnye-kadety/0-179

**УДК 371:784**

***Б.Н. Лазарев,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ХОРОВОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

***Аннотация.*** В статье рассматривается история становления хорового воспитания в России, приемы и методы, используемые известными русскими хоровыми музыкантами и композиторами в процессе обучения детей пению в хоре. Анализируются особенности подходов вокально-хорового воспитания известных педагогов хорового искусства, которые рассматривали хоровое воспитание детей не только как основное условие всеобщего музыкального образования, но и как важный компонент общественной деятельности.

***Ключевые слова:*** хоровое воспитание, музыкальная культура, хоровое пение, вокальная педагогика, музыкальная педагогика.

***B.N. Lazarev,***
associate professor of the department
musical training and sociocultural projects,
Lipetsk State Pedagogical University named after
P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# HISTORY OF THE FORMATION OF CHOIR EDUCATION IN RUSSIA

***Abstract.*** The article examines the history of the formation of choral education in Russia, examines the techniques and methods used by famous Russian choral musicians and composers in the process of teaching children to sing in a choir. The features of the approaches to vocal and choral education of famous choral art teachers are analyzed, who considered choral education of children not only as the main condition for universal musical education, but also as an important component of social activity.

***Key words:*** choral education, musical culture, choral singing, vocal pedagogy, music pedagogy.

На протяжении всего развития русской музыкальной культуры главенствовало хоровое пение, поэтому музыкальное воспитание всегда было тождественно понятию «хоровое воспитание».

Методическим обеспечением русского музыкального воспитания служили публикации разных педагогов, в которых были описаны различные приемы и методы. Известный методист Д.Л. Локшин, анализируя хоровое пение в русской школе в историческом аспекте, пришел к выводу, что принципы обучения хоровому пению едины для взрослых и детей, для профессиональной и непрофессиональной хоровой практики, разница заключается в материале, объеме программы и отдельных методических приемах [14, с. 85]. В России хоровому пению обучали в церковных и монастырских школах, а также в храмовых хорах. В связи с этим в музыкальной педагогике накопился богатый опыт вокально-хоровой работы с детьми (Н.П. Брянский, А.Е. Варламов, О.В. Вольшевский, М.И. Глинка, Н.П. Дилецкий, Д.И. Зарин, А.Н. Карасев, Г.Я. Ломакин, С.И. Миропольский, А.И. Рожнов и др.). Общеизвестный факт говорит о том,

что родоначальниками отечественной вокальной школы являются такие известные музыканты, как М.И. Глинка и А.Е. Варламов [11, с. 42].

М.И. Глинка и А.Е. Варламов были не только композиторами, но и прекрасными педагогами в области вокала. Сами пройдя вокальное обучение в Италии, получив прекрасную вокальную подготовку, они, основываясь на русской национальной певческой традиции, создали свои собственные вокально-методические приемы, которые были отличны от приемов и методов зарубежной традиционной вокальной школы (в основном итальянской). Приемы и методы, которые применили М.И. Глинка и А.Е. Варламов в своих вокальных школах, впоследствии легли в основу становления *русской вокальной школы*. Их методические подходы стали использовать при подготовке не только солистов-вокалистов, но и певцов-хоровиков.

Первые методические пособия М.И. Глинки были напечатаны в начале XIX столетия, так, в 1829 году выходят «Семь этюдов для контральто», а в 1833 году – «Этюды для сопрано», «Упражнения для уравнения и усовершенствования гибкости голоса и методические к ним пояснения» (написаны в 1836 году для баса О.П. Петрова) и др. [12, с. 180]. В своей методике М.И. Глинка предлагал вначале усовершенствовать звуки примарной зоны (т.е. звуки, исполняемые естественно, без усилий). Он отмечает, что, усовершенствовав эти натуральные тоны, можно обработать и довести до возможного совершенства остальные звуки [5, с. 174-175].

Таким образом, М.И. Глинка предложил расширять вокальный диапазон посредством постепенного добавления к примарным звукам звуки, которые уже берутся не свободно, а с некоторым усилием. Такой метод получил название *концентрический,* то есть все вокальные упражнения построены с целью развить голос певца от центра диапазона, от места, где вокалист спокойно может говорить, к другим тонам, которые находятся вверху и внизу примарной зоны, постепенно добавляя звуки, как бы нанизывая бусинки.

М.И. Глинка для развития голоса предлагает восемнадцать вокальных упражнений, в которых используются различные интервалы. Наибольшее количество упражнений (восемь упражнений) посвящены такому интервалу, как терция. Это связано с тем, что данный интервал является наиболее удобным для слуха певца гармоническим интервалом, и во время пения по вокальным ступеням в рамках этого интервала он помогает тембрально выравнивать голос. Наиболее сложным интервалом для вокалиста М.И. Глинка считает такой интервал, как секунда. Последними упражнениями в вокальной школе композитора является исполнение диатонической гаммы.

Петь гаммы, по рекомендации М.И. Глинки, необходимо округлым звуком, необходимо прикрывать звук «А», то есть петь звук «А», при этом артикуляцию делать звука «О». Такие рекомендации исходили из фонетических особенностей русского языка. М.И. Глинка считал, что посредством такой артикуляции и позиции певец может добиться правильного художественного пения, высокой певческой позиции, четкой дикции, нормального певческого вибрато, а также хорошего резонирования и в конечно итоге получения красивого, округлого, наполненного обертонами певческого голоса.

М.И. Глинка считал, что на начальном этапе при обучении вокалу не следует делать *crescendo,* как это было принято в западных вокальных школах. Необходимо, по мнению М.И. Глинки, взять ноту и стараться удержать ее на одной динамике, позиции и тембре. Такое упражнение, по мнению композитора, намного полезнее и сложнее. Также М.И. Глинка при исполнении его упражнений рекомендовал звуки не ударять, а пропевать, связывать звуки между собою, то есть петь на легато, на мягкой атаке, без подъездов, на хорошем дыхании, без горлового призвука [10, с. 204].

Другим известным педагогом-вокалистом был А.Е. Варламов. Его «Полная вокальная школа» была издана в 1840 году. Так же как и М.И. Глинка А.Е. Варламов указывал на, что петь необходимо начинать с примарной зоны, то есть оттуда, где при пении не требуется усилия. Важным условием при пении А.Е. Варламов считал пение округлым звуком и грамотное смешивание регистров.

А.Е. Варламов указывает на певческую постановку певца, которая в настоящее время используется практически всеми педагогами. Развивать диапазон, по утверждению А.Е. Варламова, следует весьма осторожно, вначале допевать гамму до той ноты, которую учащийся может спеть свободно, впоследствии прибавлять по полутонам вверх и вниз. Программу выбирать исходя из диапазона певца. Дыхание в процессе пения должно быть плавным, бесшумным. Продолжительное дыхание является одним из важнейших условий певца, поэтому работа над дыханием во время пения должно являться приоритетной [3, с. 16].

Последователями М.И. Глинки и А.Е. Варламова в области вокальной и вокально-хоровой работы стала целая плеяда педагогов- музыкантов, таких как: Н.П. Брянский, О.В. Вольшевский, А.А. Егоров, Д.И. Зарин, А.Н. Карасев, Г.Я. Ломакин, А.Л. Маслов, С.И. Миропольский, А.В. Никольский, А.И. Рожнов, П.Г. Чесноков и др. Опираясь на основные положения, которые были сформулированы в трудах М.И. Глинки и А.Е. Варламова, каждый из этих педагогов внес свой вклад в развитие вокальной и вокально-хоровой школы в России. Так, например, Г.Я. Ломакин впервые справедливо указал на то, что пение следует рассматривать как искусство, требующее особого изучения, и на необходимость введения пения в программу общего образования [8, с. 24]. Н.П. Брянский впервые в учебно-методической литературе рассматривал музыкальные способности как сумму качеств, включающих слух, голос, ритмическое чувство и тональное чувство, выступал за обязательное систематическое обучение хоровому пению всех без исключения детей [2, с.16].

О.А. Апраксина в учебном пособии «Из истории музыкального воспитания», анализируя педагогическую деятельность музыкантов прошлых эпох, указывает на то, что практически все они огромное внимание уделяли вокально-хоровому воспитанию детей. С.И. Миропольский указывал на то, чтобы рассматривать хоровое пение не только как основное условие всеобщего музыкального образования, но и как важный компонент общественной деятельности, то есть во время хорового пения происходит эмоциональное и духовное слияние поющих, что приводит к дружным совместным действиям в достижении художественной цели, а также к выполнению совместной деятельности.

Другой известный педагог-музыкант А.Н. Карасев утверждал, что музыкальное образование необходимо для всех, и поэтому важно, чтобы в обществе было как можно больше людей, владеющих музыкальной грамотой и способных применять ее в практических целях, в частности, в церковных хорах. Отдельное внимание заслуживает методика Д.И. Зарина, который ставил целью хорового пения в школе развитие эстетического чувства учащегося [1, с. 76].

Вершиной вокально-хоровой методики стали исследования П.Г. Чеснокова «Хор и управление им» [66]. По словам К.Б. Птицы, эта книга вобрала в себя рассмотрение множества проблем и стала своеобразной энциклопедией хоровой работы [9, с. 12].

П.Г. Чесноков предпринял попытку создания строгой научной системы в области исполнительского творчества. Несмотря на то что большая часть книги рассматривает звучность смешанного хора с участием взрослых певцов, специфика работы с детскими хоровыми голосами не оставлена в стороне. Многие рекомендации вокально-методической работы, изложенные в книге, основаны на практическом опыте авторов в работе с Синодальным хором.

В настоящее время проблема вокально-хоровой работы с детьми актуальна, ею занимались и продолжают заниматься такие исследователи, как Ю.Б. Алиев, Н.Н. Добровольская, В. Емельянова, В.В. Кирюшин, К. Орф, В.Г. Соколов, Г.А. Струве, В.С. Попов и др. Рассмотрим некоторые из них.

Методика Г.А. Струве носит название «Хоровое сольфеджио», в ее основе лежат принципиальные установки относительной сольмизации [13]. «Хоровое сольфеджио» состоит из игровых наглядных упражнений, имеющих простую, доступную для ребенка форму, с соблюдением основного педагогического приема – движение *от конкретного к абстрактному.*

Упражнения Г.А. Струве, представленные в «Хоровом сольфеджио», объединяют три основных компонента восприятия – это зрение, слух и движение. Так, ручные знаки, предложенные автором, используются как зрительный ряд. Постоянные упражнения с использованием ручных знаков и в дальнейшем вокализация по ручным знакам, где рука представляет собой нотный стан, очень хорошо развивают у детей координацию голоса и слуха, а также создают основу для развития ладового слуха. Вокальные упражнения выстроены по принципу постепенного усложнения от простейших упражнений в виде игр к исполнению в конечном итоге песен. При разучивании песен целью ставится выучивание песни и развитие навыков пения с использованием ручных знаков, то есть ставится задача развития общей музыкальной грамотности ребенка. Таким образом, ребенок поэтапно подготавливается к вокализации по нотам. Весь курс «Хорового пения» состоит из трех этапов, что связано с возрастными особенностями детей.

Во время вокально-хоровой подготовки детей порой используют фонопедические упражнения В. Емельянова технологической направленности, основанные на законах физиологического удобства, энергетической экономности и акустической результативности голоса в процессе пения. Цель всех этих упражнений заключается в развитии координации работы голоса и слуха, а также разви-

тии технических возможностей голосового аппарата. Эти упражнения являются подготовительными и вспомогательными в вокально-хоровой работе.

Широкое распространение получила система В.В. Кирюшина, направленная на развитие певческо-слуховых способностей ребенка. Данная система является достаточно оригинальной и весьма смелой методикой изучения теории музыки и сольфеджио. Несмотря на то что эта методика написана для использования в музыкальных школах, знакомство с ней хормейстеру необходимо, а кроме того, отдельные элементы этой системы вполне могут быть применены на начальном этапе обучения детей хоровому пению, например, в работе с дошкольниками и младшими школьниками. В своей методике автор сочетает музыкально-теоретический, то есть информационный материал со сказочным, то есть фантастическим материалом [7].

В практической работе с младшими школьниками сборник В.В Кирюшина может быть использован как пособие со специальными аудиокассетами (на которых примеры исполняются учеником Кирюшина в сопровождении оркестра), так и без них. В работе с кассетами ученики могут в одном случае только следить по нотам глазами и иногда подпевать, в другом случае – петь мелодии самостоятельно под аккомпанемент [7, с. 74].

Интересным представляется методика Н.Н. Добровольской, основанная на вокально-хоровых традициях старых мастеров. Как и М.И. Глинка Н.Н. Добровольская в процессе вокально-хоровой подготовки предлагает широко использовать музыкальный материал в виде гамм, отрезков звукорядов, трезвучий, арпеджио, а также различных попевок, состоящих из небольших и несложных песен, или отдельных фраз из каких-либо вокальных произведений [6].

В процессе выработки у детей вокально-хоровых навыков Н.Н. Добровольская все вокально-хоровые упражнения, которые используются во время распевок, делит на две категории.

*I. Специальные упражнения.* Данные упражнения подбираются в зависимости от уровня певческой подготовки ребенка и степени его владения основами вокально-хорового пения по принципу от простых упражнений к более сложным. Такой метод позволяет развивать певческие навыки, способствует фокусировать внимание ребенка на различных конкретных задачах. Эти вокально-хоровые упражнения применяются во время настраивания голосового аппарата на каждом хоровом занятии.

*II. Упражнения на разучиваемом репертуаре*. Они способствуют преодолению конкретных сложностей в конкретной песне. Во время выполнения данных вокально-хоровых приемов используются следующие методические принципы:

а) соответствие между такими параметрами, как характер, качество звука и работа голосового аппарата, развитие у певцов контроля над интонацией, правильностью исполнения вокально-технических заданий в процессе хорового пения;

б) осознанность при вокально-хоровом пении, осмысленность при выполнении поставленных задач, понимание методов и способов вокально-хорового исполнения, предлагаемых руководителем;

в) показ педагогом правильного выполнения вокально-хоровых упражнений, использование наглядного материала (фотографий, плакатов), которые показывают верные и неверные приемы при голосообразовании;

г) использование вокально-хоровых упражнений в хоре в сочетании с изучением музыкальной грамоты, то есть стремление исполнять все вокально-хоровые упражнения по нотам;

д) развитие у хоровиков стремления к более активной деятельности, поднятие эмоционального тонуса во время пения вокально-хоровых упражнений за счет их разнообразия и чередования методических подходов;

е) использование на хоровых занятиях пения всего хорового коллектива и индивидуального опроса хоровиков, а также отдельных групп детей;

ж) пение *a cappella, которое способствует развитию у детей вокального слуха, а также чистой интонации* [6, с. 8-9].

Таким образом, хоровое воспитание всегда было актуальным в нашей стране и занимало центральное место в отечественной музыкальной педагогике на протяжении всего развития российского образования, в связи с чем в данном направлении работали многие выдающиеся педагоги-музыканты и композиторы, которые создавали различные оригинальные методики по обучению хоровому пению детей.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1948. – 148 с.
2. Брянский Н. Метод обучения хоровому пению с приложением практических упражнений и примечаний к ним. – Изд., 2-е. − Кн.1. – СПб.,1883.– 50 с.
3. Варламов А. Полная школа пения: Учебное пособие. – 4-е изд., стер. – СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2012. – 120 с.
4. Виноградов К.И. Работа над дикцией в хоре. – М., 1967. – 103 с.
5. Глинка М.И. Литературное наследие. Автобиографические и творческие материалы / Под ред. В. Богданова-Березовского. – Л.-М., 1952. − Т. I. – 512 с.
6. Добровольская Н.Н. Вокально-хоровые упражнения в детском хоре. – М., 1987. – 47 с.
7. Кирюшин В. Музыкальные мифы.– М.: Тритон, 1993. – Кн. 5. – 160 с.
8. Ломакин Г. Краткая метода пения. – М.: Юргенсон, 1887. – 70 с.
9. Михальская А.К. Основы риторики. – М.: Дрофа, 2009. – 496 с.
10. Назаренко И. Искусство пения. – М., 1968. – 624 с.
11. Никольская-Береговская К. Русская вокально-хоровая школа IX-XX. – М., 1998. – 192 с.
12. Осенева М.С., Самарин В.А., Уколова Л.И. Методлика работы с детским вокально-хоровым коллективом: Учеб. пособие для студ. муз.-пед. отд. и фак. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
13. Струве Г.А. Хоровое сольфеджио: Методическое пособие для детских хоровых студий и коллективов. – М., 1988.– 72 с.
14. Халабузарь П.В., Попов В.С. Теория и методика музыкального воспитания: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб., 2000. – 224 с.

**УДК 372**

***А.С. Петелин,***
доктор педагогических наук, профессор
***Даньдань Шэн,***
аспирант
***Яньхун Го,***
аспирант,
Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж (Россия),
КНР (Китай)

# К РАЗРАБОТКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА СТУДЕНТОВ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются некоторые вопросы разработки педагогической технологии, музыкально-инструментального исполнительства как необходимой составляющей профессиональной компетенции учителя музыки. Внимание акцентируется на диагностике профессионально-исполнительских качеств и прогнозировании как возможности выделить существенное и второстепенное в педагогических ситуациях, умении устанавливать субъект-субъектные отношения и взаимодействия в музыкально-педагогической деятельности.

***Ключевые слова*:** педагогическая технология, музыкально-инструментальное исполнительство, образовательный процесс.

***A.S. Petelin,***
Doctor of Pedagogical Sciences
***Dandan Sheng,***
PhD student
***Yanhong Guo***
PhD student,
Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh (Russia),
China

# TOWARDS THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY MUSICAL AND INSTRUMENTAL PERFORMANCE OF STUDENTS

***Abstract.*** The article discusses some issues of the development of pedagogical technology, musical and instrumental performance as a necessary component of the professional competence of a music teacher. Attention is focused on the diagnosis of professional performance qualities and forecasting as an opportunity to highlight the essential and secondary in pedagogical situations, on the ability to establish subject-subject relations and interactions in musical and pedagogical activities.

***Key words*:** pedagogical technology, musical and instrumental performance, educational process.

Необходимость разработки педагогической технологии музыкально-инструментального исполнительства диктуется сложностью работы учителя музыки, множеством специальных приемов, обусловленных особенностями организации и проведения уроков музыки и внеклассных мероприятий, которые не всегда укладываются в русло специально-профессиональных и музыкально-творческих компетенций. Среди компетенций, необходимых учителю музыки, весьма значимой является музыкально-исполнительская, которая формируется с помощью соответствующих методов, способов, технологий.

Теоретические исследования (А.Б. Абдуллин, Г.Г. Нейгауз, Т.В. Челышева и др.) и педагогическая практика (О.В. Андрианова, Т.В. Надолинская и др.) подготовили основную базу для разработки педагогической технологии музыкально-инструментального исполнительства, необходимую для педагогической деятельности учителя музыки.

Первоначально понятие «педагогическая технология» было определено в психологии и педагогике в связи с внедрением технических средств обучения (ТСО) в учебное заведение. Оно обозначало «воспроизводимый обучающий набор, заключающий в себе учебные цели, критерии измерения их и точное описание условий обучения» [1. с. 9]. По мере эволюции понятия в психологии и педагогике появилось большое количество разнородных и разнотипных вариантов толкования термина «педагогическая технология»:

– интеграционная совокупность научно обоснованных методов, форм, способов, средств обучения (А.В. Белошицкий, Г.М. Коджаспирова, Б.Т. Лихачев и др.);

– упорядоченная система действий, направленных на решение педагогических задач (Н.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Д.В. Чернилевский, Ф.Ф. Янушкевич и др.);

– система совместной деятельности педагога и обучающегося во взаимосвязи «цели – содержание – методы» (М.Д. Амонашвили, Н.В. Бордовская, А.А. Реан, Н.Е. Щуркова и др.);

– конструирование учебного процесса с гарантированным достижением поставленной цели (В.П. Беспалько, М.В. Кларин и др.);

– педагогическое мастерство по прогнозированию и диагностике алгоритмизированной педагогической деятельности (Ю.П. Азаров, В.П. Беспалько, И.А. Зязюн, В.И. Лещинский и др.);

– проектирование и практическая реализация системы развёртывания педагогической деятельности, направленной на достижение цели образования (В.И. Андреев, М.М. Левина, Н.Д. Морева и др.) [1].

Как видим, эволюция понятия «технология» имеет расширительное содержание от «определенной последовательности процедур для достижения целей (С.В. Кульневич) до всеобщей дефиниции – «комплексный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний» (Ассоциация технологий США) [2].

В.И. Лещинский видит в технологии возможность диагностики педагогической деятельности, прогнозирования результатов, формирование педагогически значимых качеств и профессионального поведения. Технология диагностики музыкально-исполнительской подготовки студента требует от педагога четкой цели и конкретно поставленных задач на всех этапах обучения: от первоначальной работы над музыкальным произведением до исполнительской интерпретации художественного образа в конкретном исполнении [3]. Поэтому диагностика использует оптимальные инструментальные средства освоения знаний и выработки умений, необходимых для исполнительской деятельности, а также прогнозирования дальнейшей работы. Объектами педагогической диагностики

являются: личностно-профессиональные качества, музыкальные способности, отношения между студентами и преподавателями (умение работать в команде), педагогические ситуации, стрессоустойчивость, саморегулирование и т.д. По результатам анализа проводится количественная и качественная оценка и делаются выводы лично для каждого студента, определяются доминирующие признаки развития необходимых качеств и способностей в конкретных педагогических ситуациях, корректируется деятельность и отношение к себе и другим.

Технология педагогического прогнозирования и планирования как опережающее отражение музыкально-исполнительской деятельности позволяет моделировать будущее студента исходя из имеющегося музыкально-творческого потенциала, технических возможностей, личностно-природных и музыкально-профессиональных качеств, отношений между субъектами образовательного процесса. Сущность прогнозирования проявляется в определении перспективы творческого, музыкального, исполнительского состояния студента исходя из поставленного диагноза. Педагогическое прогнозирование позволяет видеть не только результат (например, создание музыкальной интерпретации, процесс художественного образа), но и процесс своей педагогической деятельности, а также перспективы развития профессионально-личностных качеств студента.

Среди методов педагогического прогнозирования выделяются: педагогическое предвидение – способность мысленно вообразить нечто как будущее; экстраполяция – например, при исполнении музыкальных произведений И.С. Баха или П.И. Чайковского перенестись в их время; моделирование, позволяющее уточнить цель и задачи, понять смысловые связи между объектами прогнозирования, скорректировать их и др.

Прогнозирование переходит в план как инструмент стратегии педагогических действий преподавателя для развития музыкально-инструментального исполнительства студента. Для его реализации необходимы прогностические умения:

– предвидеть процесс вероятного развития проблемно-творческой ситуации в ходе работы над музыкальным сочинением;

– выделить главное, существенное и второстепенное в нелинейном развитии педагогической ситуации;

– применить знания из различных областей наук (эстетика, культурология, история, физиология и т.д.) в новой обстановке;

– представить музыкально-исполнительскую деятельность студента в будущем в соответствии с динамикой развития личности, общественных отношений, социума.

Технология управления профессиональным поведением как система педагогического общения и музыкально-профессиональных действий, способствующая формированию музыкально-инструментального исполнительства студента, состоит из двух модулей.

Первый модуль – организационно-ценностный – включает в себя, с одной стороны, разработку целей и задач эмоционально-ценностной составляющей; разработку музыкально-инструментального исполнительства (организация эмоционально-личностных отношений к музыкальным произведениям, распространение ценностных ориентиров на музыкально-исполнительскую деятель-

ность, представление различных точек зрения на интерпретацию художественного образа в процессе работы над музыкальным произведением и конкретного исполнения; с другой стороны – установку на другого человека (студента), подкрепление положительного восприятия субъектов образования с учётом внешних стереотипов (например: речь, мимика, глаза и т.д.) и внутренних качеств (музыкально-творческий кругозор, исполнительская техника, проявление самостоятельности, стремление к сотрудничеству и т.д.).

Второй модуль – креативно-личностный. Это не только развитие способности к умственному преобразованию имеющихся музыкально-теоретических знаний и музыкально-исполнительских умений в процессе создания музыкального образа, но и создание атмосферы активного благоприятного взаимодействия на музыкальных занятиях, способствующей эффективному достижению учебного материала. Для воспитания творческой личности необходимы условия: преодоление каждодневных трудностей как фактор обретения внутренней свободы; самоконтроль личности как сознательное управление своим поведением в музыкально-исполнительской деятельности; волевая мобилизация внутренних резервов для творческого использования жизненной энергии личности студента.

Дидактическая конструкция педагогической технологии музыкально-инструментального исполнительства внедряется посредством адаптации музыкально-образовательного процесса (целей, задач, содержания деятельности, методов, форм, структурных компонентов, диагностики, субъектов образования) с учётом творческо-индивидуальных возможностей студентов-музыкантов.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
2. Лещинский В.И. Педагогическая технология личностной ориентации. – Воронеж: ВГПУ, 1998. – 136 с.
3. Петелин А.С., Петелина Е.А. Современные педагогические технологии образования. – Воронеж: ВГПУ, 2011. – 184 с.

**УДК 378.2**

***Л.П. Печко,***
ведущий научный сотрудник,
доктор философских наук, профессор,
Институт художественного образования и культурологии,
г. Москва (Россия)

## СИНТЕЗИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КРИТЕРИЕВ

***Аннотация.*** В статье раскрываются особенности гуманитарного и естественнонаучного образования, синтез знаний в художественном образовании и культурологии, рассматриваемый на основе взаимосвязи и дополнительности природно-экологического и эстетико-культурного критериев. Выявлены признаки возможной общности их генезиса в реальности; выделена первооснова в диалектическом ракурсе реальности, связанная с движением в материальном пространстве мира.

***Ключевые слова:*** синтез гуманитарного и естественнонаучного образования, эстетико-экологические критерии в пространстве и времени.

***L.P. Pechko,***
Leading Researcher
Doctor of Philosophy, Professor,
Institute of Art Education and Cultural Studies,
Moscow (Russia)

# SYNTHESIS OF HUMANITIES AND NATURAL SCIENCES EDUCATION ON THE BASIS OF AESTHETIC AND ECOLOGICAL CRITERIA

***Abstract***. The article reveals the features of humanitarian and natural science education, the synthesis of knowledge in art education and cultural studies, considered on the basis of the interconnection and complementarity of natural-ecological and aesthetic-cultural criteria; signs of a possible commonality of their genesis in reality have been revealed; The primary basis in the dialectical perspective of reality, associated with movement in the material space of the world, is singled out.

***Key words***: synthesis of humanitarian and natural science education, aesthetic and ecological criteria in space and time.

*Поток энергии составляет внутреннюю основу*
*эволюционных явлений.*
И.Р. Пригожин

Объект-субъектный базис эстетического в позициях российских мыслителей обосновывает новый и вместе с тем давно существовавший в элементах в истории науки подход к проблеме, потенциально применимый к современному образованию.

Действительно, существует «разрыв» между гуманитарным и естественнонаучным ракурсами образования, о чем говорил и выдающийся физико-химик И.Р. Пригожин [1]. Все это признают, и даже делаются попытки как-то его уменьшить, но они носят условный, необязательный, опытный характер и неэффективны, так как не опираются на серьезно аргументированные научно-теоретические основания.

Все помнят еще не столь давно − и в конце минувшего века, и в начале нынешнего − попытки на уровне общего школьного образования вводить межпредметные связи, объединять родственные предметы в виде той или иной «образовательной области», или даже «мегакомплексов», вводить курсы дополнительного образования (даже по основным учебным предметам). Все это были разнородные «модели» без общей теоретической концепции. Этапы введения интеграционных блоков предметов также не получили необходимой поддержки и опоры. В некоторых гуманитарных вузах применялся обобщенный курс основ физико-математического и естественнонаучного образования. Но по многим обстоятельствам он был слабо обоснован и не становился компонентом общей образовательной среды. Эта проблема в целом требует специального обсуждения.

В определенном нами аспекте отметим, что обращение во многих современных науках к понятию синтеза знаний, технологий и т.п. актуально и для сближения гуманитарного и естественнонаучного образования. Полагаем, что помимо варианта последовательной всесторонней его реализации в совокупности содержания образования возможны также локальные концептуальные синтезы, когда отсеиваются многие побочные аспекты. Так, например, в течение

ряда лет нами разрабатывался в контексте проблем художественного образования и культурологии вариант синтеза гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в образовании на основе взаимосвязи и дополнительности природно-экологического и эстетико-культурного критериев [2]. Это необходимо и актуально в связи с катастрофическим состоянием всей природы планеты, угрожающим существованию человечества, что признано резолюциями Римского клуба и конференциями по проблемам образования (Берлин, 2021). Необходимо было построить отвечающую современности концепцию синтеза этих аспектов и их критериев, выявить элементы, признаки действительной общности их генезиса в реальности. И такая первооснова обнаруживается в диалектическом подходе к реальности, прежде всего в ее физическом базисе и хронологически, исторически возникшем культурно-эстетическом.

В современном познании четко понимается движение в материальном пространстве как основа всего существующего и развитии реального мира. Движения как материальные взаимодействия выступают во множестве разновидностей процессов, форм, объектов, стадий, становления и разрушения конкретных образований в мире, их трансформации и тенденции совершенствования, особенно в природных биоорганических процессах. Но движения в одних видах и формах открыты человеческому восприятию, замечены и применяемы в нашей жизни и ее организации. Другие его виды, скрытые в глубине материальных слоев, недоступны нашему восприятию, они познаются на основе научного анализа и изучения данных, полученных с помощью специальных аппаратов. Между тем в истории человеческой цивилизации очевидное для нас движение в его воспринимаемых формах искони включается в состав эстетических свойств и открывается через признаки динамичности, линий, направлений, ритмов, форм движений, цветовых и световых явлений. Примеры движений прямолинейных, зигзагообразных, круговых при вращениях и других условиях мы наблюдаем в природе на разных уровнях, они проявляются в жизни и развитии живых существ. В меньшей степени они видны в существовании растений, у которых медленно накапливаются изменения, до поры скрытые от глаз человека.

Мы наблюдаем движения и в ближнем космическом пространстве вокруг нашей планеты, частично в Солнечной системе, например, когда виден Марс или выстраивается парад планет. При появлении Солнца или Луны и их движении по своим орбитам видимая нами картина их положения меняется в границах суток (при наблюдении из одной местности), реально при восходах и закатах. Все эти события связаны с универсальными особенностями энергии и физико-химического состава гигантских шарообразных материальных образований – звезд, планет, их скоплений в галактиках, которых бесчисленное множество. У многих подобных тел накапливаются энергии, возникающие при излучении из раскаленной плазмы их вещества. Протекающие в нем процессы образуют тепловые, световые потоки энергии, выбрасываемые в пространство. Достигая планет, они передают им часть энергии и содействуют изменениям на их поверхности − таянию льдов, испарению воды и даже возникновению возможных в их условиях форм жизни и др. Они влияют, таким образом, и на внешний облик поверхности, ее объектов и на его изменение на разных территориях, то

есть на их объективно формирующиеся, самоорганизационные эстетические признаки.

В современном научном понимании картины мира мы должны признавать, учитывая открытие И.Р. Пригожина о самоорганизации материи, фундаментальное значение в этом процессе синтеза установленных наукой объективных закономерностей природного мира, а именно: 1) закона сохранения энергии и материи, который именно в периоды перехода от XX к XXI веку обнаруживает для ученых и всего населения Земли свой главный потенциал − как основы экологического сохранения всех условий существования нашей планеты; 2) закономерности и необходимости понимания человеком сигналов нашей земной природы о ее критическом состоянии, которые выражены в эстетических признаках окружающего мира, во внешнем облике и изменениях цвета, форм, очертаний, пропорций и других элементов в объектах и живых творениях природы. Воспринимать эстетические приметы изменений объективного состояния природы до наступления его критического уровня необходимо каждому современному человеку без промедления.

Итак, на эти основаниях можно утверждать, что синтез в образовании обучающегося поколения и в подготовке преподавателей и учителей школ должен исходить прежде всего из соотнесения критериев и положений: 1) об общности генезиса и связи естественнонаучного развития природы (а в нем объективно-эстетических материальных свойств) и 2) исторически гораздо более позднего по времени появления гуманитарной культуры – однако, что логически неоспоримо, − на почве развития и сочетания объективных физико-химико-биологических закономерностей и генетической субъектной психолого-эстетической чувствительности человека (А. Уайтхед, Р. Арнхейм, Л.С. Выготский).

Значимо то, что понимание движения как проявления энергии и вместе с тем свойства материалов окружающей среды и особенностей существования живых ее представителей было доступно даже людям в начальные периоды становления цивилизации. Древний человек (Homo Sapiens), обладая высоким развитием мозга и способностью тонко ощущать необходимые для поддержания жизни визуальные, звуковые, осязательные и обонятельные свойства материальной среды, особенно остро воспринимал внешние эстетические признаки объектов и существ (форму, цвет, массу и размеры, пропорции, симметрии, ритмы и др.). То есть все, что поддерживалось и воспроизводилось в природе, прежде всего, в ее живых творениях как особенности определенного, узнаваемого рода и вида. И на этом историческом этапе обнаруживается синтез, единство экологической закономерности, сохранности и устойчивости развития, эволюции природных видов, с одной стороны, и определенности их эстетических свойств как жизненно значимых, то есть эстетической характерности предметов и живых природных творений, что отмечалось в текстах античных философов (например, в разных сочинениях Аристотеля) [3 ]. И это уже тогда связывалось с эмоциональным откликом человека и признанием значения эстетических признаков вещей и соответственных им ситуаций, переживаний − радости, горя, ужаса, комизма, отвращения, восторга). При этом, как очевидно,

происходило понимание связей и синтеза познания, природно-экологического опыта с рождающимся культурно-эстетическим творческим мышлением человека.

Этот синтез присущ творениям древнегреческого искусства, культуры и складывавшимся элементам близкой к реальности античной эстетики. Она воплощалась в трагедиях и комедиях, в словесной форме, в скульптурных изображениях мудрецов-философов, героев-полководцев, победителей состязаний.

Важно акцентировать в гуманитарном образовании связанное с этим этапом развития культуры и познания мира и в античном, эллинском понимании окружающего мира уже тогда выявленный человеком эстетический критерий (он указан в сочинениях Аристотеля).

Принцип эстетического миропонимания как «выразительного» был обнаружен в XX веке выдающимся отечественным философом А.Ф. Лосевым при анализе этого этапа культуры. Исторически значимый факт заключается в том, что несмотря на весь Олимп с ослепительно привлекательными мифическими богами и героями, главным критерием эстетического у древних греков был особый, подлинный объективно-субъективный естественный способ и принцип оценки вещей, применения и их свойств и высших достижений в искусстве, познании и творчестве. А именно − принцип «выразительности» материального объекта или живого существа − его особого статуса «аистезиса» как ощутимости, воспринимаемости человеком. Согласно Лосеву, в этом понятии заключено признание воплощения достойной самой по себе «внутренней жизни» самого предмета и его сущности во внешнем облике. Это доказано многотомными трудами А.Ф. Лосева в анализе древнегреческого языка и эллинской культуры в целом [4].

Однако история развития европейской эстетики шла далее совсем иным, своеобразным путем. Властителями, религиозными верхами, чиновничеством, торговцами довольно рано был обнаружен эффект неодолимого влияния на многих людей ярких эстетических свойств природных материалов или изображений, выполненных одаренными мастерами. Поэтому знаменем эстетической ценности была провозглашена Красота, а критерий выразительности стал качеством, ценимым только самими мастерами.

Вплоть до этапа раннего Возрождения о выразительности эстетических свойств не упоминали, но с того периода ее стали замечать (особенно в искусстве барокко). Среди открытий ученых в среде французского Просвещения и его деятелей (Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо) выразительность преимущественно приписывалась только искусству. Но о выразительной эстетике природы не «догадывались» до середины XIX века – до открытия «выразительных движений» у животных Дарвиным и до поэзии природы в стихах Г. Гейне.

Между тем в Римской империи (после искусства Древней Греции), в ее собственной культуре, искусстве и эстетике на первое место ставились не движение и характерность природы, а человеческие портретные черты и искусство слова – только «словесная выразительность». Процветали монументальные формы и жанры скульптуры, искусство слова, ораторской речи. Представление о выразительности относилось лишь к высказываниям, к поэзии, языку. Все признаки, формы, этапы появления и развития выражения в языке признавались

преимущественно в контексте социального общения, оформлении законов жизни, искусстве риторики.

Из Римской культуры через распространение латинского языка представления о мощном, энергетическом влиянии словесного искусства на человека закрепились во всей европейской науке, особенно в эстетических учениях на основе понятия экспрессии, экспрессивности как поражающего словесного впечатления (express-давление, сжатие, вытаскивание, выброс). После эпохи Возрождения и особенно в периоды классицизма, сентиментализма это понятие закрепилось наряду с принципом красоты применительно к произведениям искусства и литературы, устремленным к передаче выразительных человеческих чувств. И термин «экспрессивность» в эстетике стал обозначать только это содержание, совсем оторванное от обозначения движений, форм, цвета в природных явлениях, состояниях, предметах, процессах жизни. Вначале ее проявление оценивали как нарушение классических границ искусства, но с эпохи Просвещения стали ценить как доминанту художественности в субъективной интерпретации, как признак динамичности эмоций.

Между тем в естественных науках с XX века объективно все процессы движения в природе считаются воплощением энергетического воздействия излучений, полей, его выбросов и давлений (световых, тепловых, механических), порожденных ею форм, сигналов, материальных соединений, их структур. Это происходило на всех стадиях образования нашей Галактики и Солнечной системы в определенных физических, химических, позднее – биологических условиях и ситуациях. В процессах самоорганизации материи вращений физических тел, гравитации вырабатывались геометрические формы и количественно-качественные, математически определенные свойства материальных образований во всем пространстве и времени космоса.

Когда Аристотель выделил движение, пространство, время и суть характера каждого предмета как основу эстетического, он мудро связал свое осмысление мира с формой человеческого мышления в искусства. В нем в образном переносе свойств предметов природы и явлений человеческой жизни Аристотель открыл через особый эстетико-художественный прием «метафору» источник творческого мышления человека [5].

Только в XX веке выдающиеся российские философы и эстетики П.А. Флоренский, Г.Г. Шпет, М.М. Бахтин и А.Ф. Лосев в своих исследованиях выявили главную идею и базис научной эстетики как концепции о закономерности сущностного выражения и выразительности эстетического в объективной предметной реальности, а также субъект-объектном художественном и культурном творчестве человека. Они доказали, что это свойство универсально для мира и для всей научной эстетики. А именно, «выражение» и выразительность» − результат и свойства созидательных действий процессов материально-энергетической самоорганизации. То есть экспрессии или «выражения» деятельных энергетических сил (природных, человеческих, социальных, культурных, художественно-эстетических) – значит, производящих творческих сил в виде объектов, живых существ, продуктов, проектов, произведений. Но возникают иногда и разрушительные, уничтожающие, дисгармоничные события,

стихийные катастрофы. Человек должен их прогнозировать, предупреждать или смягчать. В этом состоит связь экологического критерия с фактическим синтезом его, с эстетико-художественным критерием и кругозором, творческим научным мышлением и предвидением в контексте современного образования.

Науки XXI подтверждают существование этих процессов и взаимодействия космических энергий в создании материальных образований и результатов во всем мировом пространстве. Подтверждена и научная истина о том, что основой эстетических объективных свойств всех предметов и веществ является природное своеобразие их рода и вида, соответствие их происхождения и «внутренней жизни предмета» (А.Ф. Лосев), представленной в свойствах внешнего облика. Это и есть сложное по составу, но доступное для понимания «эстетическое» как объективное, объективно-субъективное и еще только субъективное «выражение» на 3 уровнях реальности.

При обращении к современным европейским языкам как источникам и хранилищам опыта существования и развития взаимодействий людей с природой становится очевидным, что уже на начальных этапах культуры человека достижения и своеобразия его цивилизации закреплены в составе языков. То есть именно важнейшие жизненные представления о доминантных свойствах вещей, объектов, животных, растений как характерных, то есть «выразительных», различающихся.

Неслучайно М.М. Бахтиным и А.Ф. Лосевым, независимо друг от друга, выбраны для наименования эстетических свойств любых объектов глубокие по содержанию словесные «жемчужины» русского языка – понятия «выражать, выражение, выразительный», где общий корень этой словесной семьи − раж/раз. Бахтин напоминает о «говорящем, выразительном бытии» каждого живого творения [6].

В народной речи еще живы прилагательные выразчивый, выразный и другие. Сопоставление корней известных эстетических понятий позволяет в русском и ряде славянских языков установить общие элементы связи со словом «образ» корня раз/раж- и приставки об-, вы-, из-. Их корень обозначает процесс, действие воспроизводства любого материального предмета, его появление из некоторого источника, изнутри-наружу, «выход», проявление или возникновение, то есть созидание. Сравнивая варианты слова «образ» например, «израз» (болгарский) и Wyraznocz (польский), обнаруживаем здесь ядро общего эстетического смысла. В словарях русского языка находим центральное значение корня раз/раж как обозначения процесса – мощного, завершенного, продуктивного действия [6]. В итоге, выражение и выразительность понимаются как результат некоторого производительного действия, прежде всего естественного, природного, отвечающего объективным условиям, но и творческого действия человека.

Выдающиеся отечественные мыслители раскрыли сущность свойств, явлений, объектов эстетической реальности и творчества человека. М.М. Бахтин и А.Ф. Лосев рассматривали внешние свойства в связи с внутренней сутью вещей. А.Ф. Лосев выявил в самом составе эстетических явлений синтез природного происхождения (материи, энергии, биологии) и их обработанности чело-

веческим восприятием, чувством, сознанием Он отмечал в этом синтезе исторически обусловленную последовательность сложного сцепления аспектов развития: «физико-физиолого-психолого-социальных», выполнявших назначение «выражения» в реальности процессов материального и материально-духовного «воспроизводства» (термины А.Ф. Лосева) всего в окружающем мире [7]. И он, и М.М. Бахтин неоднократно повторяли: «Выразительно все».

Эта позиция не совпадала с официальным признанием «эстетической значимости» именно фактов красоты, поэтому разработка законченной теории эстетики не состоялась. Однако основы народного понимания сути созидательных природных процессов получали развитие в деятельности других российских ученых и на протяжении всего XX века. Такие исследователи и мыслители как П.А. Флоренский, Г.Г. Шпет, Ю.М. Лотман разрабатывали основы научной эстетики в родственном аспекте.

Нами установлено, что удивительное открытие совершил талантливый эстетик 50 – 70-х годов А.И. Буров, что обнаружено в его наследии. Участник Отечественной войны, учитель школы вошел в эстетическую науку и тесно связанную с жизнью педагогику. В своих работах по эстетике и художественно-эстетическому воспитанию и образованию он обосновал глубинную научную формулу сущности эстетического, близкую к позиции А.Ф. Лосева и М.М. Бахтина. Он включил в нее только три компонента:1) любой объект в его конкретике (как всегда имеющий эстетические свойства); 2) время и 3) обозначение самого процесса его появления и воспроизводства в реальности. Эстетическое, согласно А.И. Бурову, – это «конкретно-историческое выражение», где природное и человеческое синтезируются и обособляются в своих аспектах. А.И. Буровым была воспринята логика концепций М.М. Бахтина и А.Ф. Лосева, однако ученый, хронически болевший после фронтового ранения, понимал несоответствие такой интерпретации официальному ориентированию на «законы красоты». Поэтому он спрятал свою формулу эстетического в глубину докторской диссертации и автореферата по эстетике и эстетическому воспитанию [7]. Он осознавал, что в эпоху полетов Гагарина открытия в науках скоро подтвердят истинность и универсальность эстетики выражения. Он смог прожить только немногим больше 63 лет. И фактически уже тогда И. Пригожин доказал истинность научных выводов о самоорганизации материи природы.

Нужно признать эти истины, но при этом видеть, что человеческая энергетика хищнического потребления ресурсов природы разрушает ее и препятствует восстановлению саморганизации материи на нашей планете. Вот почему в построении современного образования необходимы доминирующие критерии синтеза природно-экологических и выразительно-эстетических подходов. Этот синтез возможно осуществить корректно в преподавании любого естественно-научного или гуманитарного курса вуза (в первую очередь педагогического).

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. К решению парадокса времени.− М.: Эдиториал. URSS, 2000.

2. Пригожин И. Дано ли нам будущее? // Синергия. Антология / Научн. ред. Е.Н. Князева. − СПб., 2013.

3. Печко Л.П. Значение и функции эстетико-художественного аспекта в современном естественнонаучном и экологическом образовании: обновление концептуальных и ценностных ориентиров в XX1 веке // Художественное образование в поликультурном пространстве / Под ред. Л.Г. Савенковой. − М.: ФГБНУ ИХОиК РАО, 2020.
4. Лосев А.Ф. Эстетика / / Философская энциклопедия. − 1972. − Т. 5.
5. Аристотель. Поэтика. Искусство поэзии. − М.: ГИХЛ, 1957.
6. Бахтин М.М. Собрание сочинений: В 7 т. – М.: Издательство «Русские словари», 1997 – 2002.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: Цитадель, 1998. − Т. 3.
8. Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры. − М.: Искусство, 1975. − 175 с.
9. Современные направления художественно-эстетического образования в русле деятельности А.И. Бурова и его научной школы: Сборник научных статей, посвященный 100-летию А.И. Бурова / Отв. ред. Л.П. Печко. − М.: ИХОиК РАО, 2023.

**УДК 371**

***И.Ф. Плетенева,***
доктор педагогических наук, профессор,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
г. Елец (Россия)

# ИДЕЯ СВОБОДЫ ДЕЙСТВИЙ УЧЕНИКА В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

***Аннотация.*** В статье раскрываются различные подходы к пониманию идеи свободы действий ученика в истории педагогической мысли. Сравниваются и обобщаются различные направления становления понятия « свобода действий ученика».

***Ключевые слова:*** идея, свобода действий, ученик, история педагогической науки.

***I.F. Pleteneva,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Yelets State University named after I.A. Bunin,
Yelets ((Russia)

# THE IDEA OF THE STUDENT'S FREEDOM OF ACTION IN THE HISTORY OF PEDAGOGICAL SCIENCE

***Abstract.*** The article reveals various approaches to understanding the idea of the student's freedom of action in the history of pedagogical thought. Various directions of the formation of the concept of "freedom of action of the student" are compared and generalized.

***Key words:*** idea, freedom of action, student. History of Pedagogical Science.

Развитие педагогической мысли, формулирование историко-педагогических концепций, начиная с античных времен, осуществлялось с позиции двух подходов − формационного и цивилизационного. Формационный подход позволяет рассматривать историко-педагогические процессы и факты как движение от простых, элементарных действий и связей к сложным и более совершенным. В основе этого движения − взаимовлияние и взаимообусловленность с политическими, социально-экономическими факторами.

Цивилизационный подход строится на утверждении о прохождении обществом периода подъема к упадку [1]. Цивилизационный подход основан на понимании феномена «цивилизации» как «единицы более узкой, чем человечество, но более широкой, чем отдельное общество или культура» [2]. В анализе историко-педагогический явлений данный методологический подход ориенти-

рует воспринимать их как движение, включающее три этапа: становление, подъем и упадок.

Мы рассматриваем развитие идеи свободы ученика как движение: становление, широкое распространение и внедрение в практическую деятельность и затем отрицание идеи, так как на ее основе появляется новая концепция. Путь от зарождения идеи свободы действий ученика, широкого ее распространения и затем отрицания в связи с появлением новых идей обусловливается политическими, социально-экономическими и культурными факторами.

Впервые элементы свободы действий ученика были реализованы на практике в отечественных учебных учреждениях − Академиях (Славяно-греколатинской и др.) в XVII в. В Академиях свобода действий ученика проявлялась в свободном посещении занятий, возможности не выполнять задания, вызывающие затруднения в силу их сложности.

В XVIII в. в гимназиях при Петербургской академии (1725 г.) и Московском (1755 г.) университете широко практикуется свобода действий ученика: отказ от принуждения и подавления свободы учеников; организация для учеников консультаций, что явилось следствием проявления их желания основательно усвоить новые знания; выдвижение учащимися требования к учителям − интересно и доходчиво объяснять новый материал. Приведенные элементы проявления свободы действий учеников в учебных учреждениях XVII и XVIII веков дают основание говорить о сформированности предпосылок для становления научной теории названного феномена.

Развитие практики свободы действий учеников в XVII и XVIII веках осуществлялось на основе как формационного подхода, то есть имело место движение от простых, элементарных действий свободы к более сложным и совершенным, что обусловливалось политическими, социально-экономическими факторами, так и цивилизационного, то есть имело место становление элементов свободы действий, широкое их распространение, и неминуемо в последующие периоды истории элементарные действия уже не будут удовлетворять педагогику и потребуется решать другие более сложные стратегические, операционные и тактические задачи.

Определенную роль в этом движении сыграл XIX в. Широко распространившаяся практика свободы действий учеников в частных гимназиях и лицеях уже не соответствовала уровню развития общества, не удовлетворяла потребностям педагогической общественности в подготовке свободных и широко образованных граждан. Требовалась научная идея, которая определит путь развития теоретической педагогики и обогатит ее научной методологий.

Разработка данной идеи стала возможной благодаря наличию следующих факторов. Во-первых, Российское образование XIX в., развивавшееся в обстановке глубоких политических, экономических, социальных и культурных перемен, «моделировало структурно-содержательные параметры успешного функционирования и саморазвития школы». Во-вторых, образование России XIX в. выступало важнейшим фактором утверждения гуманизма в общественном сознании, формирования нравственных качеств, деловитости у учащихся. Широ-

кий диапазон задач, стоящих перед отечественным образованием, выдвигал требование становления теории свободы действий ученика.

В-третьих, само общество осознавало необходимость воспитывать свободного, всесторонне развитого гражданина, обладающего многообразными интересами как общественного, так и личностного планов.

В-четвертых, в практике работы педагогов утвердилось уважительное взаимодействие с учениками, что требовало свободы действий последних, а свобода действий с учителями способствовала правильному свободному общению с одноклассниками.

Начиная с XIX в., отечественная педагогика, будучи изначально практически ориентированной, приступает к разработке теоретической составляющей. Одной из ведущих концепций, развиваемых в XIX в., явилась свобода действий учеников.

Вопросы свободы действий учеников были предметом обсуждения философов в XIX в. − И.И. Мартынова, И.М. Ястребцова и др. Нашли они отражение и в педагогической литературе в работах Н.А. Корфа, Н.И. Пирогова, В.Я. Стоюнина, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. В трудах названных педагогов уделено большое внимание вопросам свободы ученика как личности и как гражданина российского общества.

Ориентиром для педагогов в изучении проблемы свободы действий ученика выступал следующий тезис: формирование всесторонне развитой личности возможно лишь при полной свободе действий ученика. Условиями, способствовавшими развитию этой идеи, были:

1. Сформированная в философии методология изучения проблемы свободы ученика.

2. Накопленный педагогикой серьезный практический опыт предоставления ученикам свободы действий до Х1Х в.

3. Начавшееся движение среди педагогов по научному обоснованию педагогической практики: статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни»; сочинение К.Д. Ушинского «Труд в его психологическом и воспитательном значении»; статьи Л.Н. Толстого «О народном образовании», «Воспитание и образование»и др.

Как видим, философско-педагогическая общественность XIX в. активно осуществляет поиск путей развития личности ученика. Осознавая важную роль разработки теоретической педагогики, педагоги-практики пытаются подвести научную основу для обоснования практических педагогических действий. В этом процессе особое место отводилось идее свободы действий ученика. Идеи русских философских мыслителей и педагогов о необходимости формирования у учащихся потребности в проявлении свободы действий определяли направленность учебных учреждений и становились методологическими посылками для дальнейшей разработки идеи свободы личности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Аксенова О.В., Бийжанова Э.К. Социокультурные основания советского модерна: монография. – М.: ФНИСЦ РАН, 2022. – 300 с.
2. Шацкий Т.Е. История социологической мысли. − М.: НЛО, 2018. − С.177. − 288 с.

**УДК 341.231.14**

***А.А. Самойлова,***
магистрант
***К.Л. Сибагатуллина,***
магистрант,
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
(Юридический институт)
Научный руководитель – ***М.В. Ильяшевич,***
кандидат юридический наук, доцент,
г. Москва (Россия)

# РЕАЛИЗАЦИЯ ЦУР-4 В ПОСТКОНФЛИКТНЫХ И НЕСТАБИЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВАХ

***Аннотация*.** В статье рассматриваются различные аспекты реализации ЦУР-4, а именно – права на получение образования в постконфликтных и нестабильных государствах. Вооруженные конфликты на территории государств Ближнего Востока нанесли огромный ущерб реализации прав человека во всех областях, включая право на образование. В статье анализируются меры, которые следует принять с целью обеспечения реализации права на получение достойного уровня образования в контексте ЦУР-4.

***Ключевые слова*:** права человека, право на образование, ЦУР, ООН, Ближний Восток.

**A.A. Samoilova**,
undergraduate student,
**K. L. Sibagatullina**,
Russian University Friendship of Peoples
named after Patrice Lumumba (Law Institute)
Scientific supervisor – **M.V. Ilyashevich**,
Candidate of Law, Associate Professor
Moscow (Russia)

# IMPLEMENTATION OF SDG-4 IN FRAGILE AND CONFLICT-AFFECTED STATES

***Abstract*.** The article examines the issue of implementing SDG-4, namely the right to education in post-conflict and fragile states. To date, the conflicts in Iraq and Syria have caused enormous damage to all areas, including in the field of education of these states. The article highlights measures to ensure the right to receive a decent level of education in the context of SDG-4 using the examples of Iraq and Syria.

***Key words*:** human rights, right to education, SDGs, the UN, the Middle East.

Цели устойчивого развития (*Sustainable Development Goals)* стали новым вектором содействия развитию международного сотрудничества между государствами – членами ООН. ЦУР представляют собой 17 основных целей, которые были приняты на юбилейной 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН. ЦУР – это так называемый «план действий для людей, планеты и процветания». Они заменили Цели развития тысячелетия (ЦРТ) (*Millennium Development Goals (MDGs))*, закрепив новый комплекс задач, индикаторов и финансовых обязательств [1, с. 161]. Все 17 ЦУР прямо или косвенно отражают общепризнанные стандарты в области прав человека. При анализе конкретной ЦУР и соответствующих задач появляется взаимосвязь: подавляющее большинство из 169 за-

дач связаны с основными международными стандартами в области прав человека [2]. Иными словами, повестка дня на период до 2030 года и права человека переплетены и неразрывно связаны друг с другом [4].

В условиях современного времени, когда общество наблюдает за перестройкой всей системы мироустройства, нельзя забывать о необходимости обеспечения реализации права на образование. Любой конфликт всегда находит свое логическое завершение, и вопросы, связанные с получением образования, должны решаться вне политики, вне времени и вне конфликтов.

Следует остановиться на том, какие меры принимаются государствами с целью реализации ЦУР-4 «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» в государствах, где заново выстраивается мирная спокойная жизнь [5]. Примером такого региона, в частности, является Ближний Восток. Бесспорно, ряд государств данного региона до сих переживает последствия, порожденные длительными вооруженными конфликтами, а 8 октября 2023 года Израиль официально объявил войну против ХАМАС. Однако следует подчеркнуть, что никакие вооруженные конфликты и их последствия не могут оправдать отсутствие доступа к получению образования.

Ряд государств Ближнего Востока, такие как Республика Ирак и Сирийская Арабская Республика, активно восстанавливают свои государства изнутри, в первую очередь это касается внедрения новых социальных институтов и получение помощи от государств-партнеров.

Для всестороннего анализа проблемы обеспечения доступа к образованию необходимо начать с анализа фундаментальных международно-правовых документов по данному вопросу.

В первую очередь это Международный Пакт об экономических, социальных и культурных правах 1966 г., статья 13 которого закрепляет право на образование.

Но следует принять во внимание тот факт, что, кроме общепринятых стандартов в области образования, в арабских государствах отдельное внимание уделяется религиозной составляющей. Например, дети в сирийских национальных школах не изучают на уроках литературы некоторые классические произведения потому, что там поднимаются вопросы, которые запрещены к публичному обсуждению нормами Шариата (к таковым относится, например, «Анна Каренина» Л.Н. Толстого).

В большинстве арабских государств, где государственной религией является ислам, несмотря на многоконфессиональность, в учебный процесс включаются и религиозные учения об исламе; многие научные, этические моменты объясняются с позиции толкования Корана и Сунны. Одним из таких государств является Ирак. На сегодняшний день из-за тяжелой ситуации в стране, обусловленной многолетним вооруженным конфликтом, пострадали многие сферы жизни граждан, в том числе и сфера образования. Так, из-за нехватки государственного финансирования обязательными стали только первые 6 лет обучения в школе, и обострение конфликта повлияло на многие иные аспекты, в частности, снижение общего уровня грамотности в стране, уменьшение количества детей, продолжающих обучение после 6 класса по причине того, что

многие были вынуждены пойти работать и не смогли продолжить образовательный процесс. После долгих лет нестабильной политической ситуации в стране образовательный сектор проходит долгий этап восстановления, включая реализацию задач, поставленных в рамках осуществления государством ЦУР-4 с целью обеспечения доступа к образованию на равных условиях. Государству предстоит долгий этап восстановления, в стране действует миссия ООН по оказанию содействия Ираку, учрежденная на основании резолюции 1500 (2003) Совета Безопасности ООН по просьбе правительства Республики Ирак.

В условиях постконфликтного периода требуется много ресурсов и средств, так как восстановление начинается со всей образовательной системы, ремонта разрушенных школ и т.д. По данным отчета ЮНЕСКО об образовании в Ираке, нехватка квалифицированных учителей, учебных материалов, достаточного финансирования – это реалии, с которыми сталкивается образовательная система Ирака и по сей день. Однако, помимо этого, дети порой не могут посещать школы, поскольку сталкиваются с множеством трудностей. В условиях постконфликтного периода экономика находится в упадке, дети вынуждены пропускать школу, чтобы работать и помочь своей семье. Раннее замужество также является одной из причин того, что дети не ходят в школу, не имеют доступа к качественному образованию. Порой сами родители не видят необходимости продолжать обучение после получения базовых знаний своими детьми, аргументируя это нехваткой средств, необходимостью зарабатывать деньги, выполнением бытовых обязанностей по дому и впоследствии замужеством (для девочек). Процент детей, никогда не посещавших школу, по всей стране варьируется от 5 до 8% [3]. С особой дискриминацией сталкиваются девочки, которые в большей степени подвергаются рискам. Принудительные браки, уход за членами семьи, раннее замужество с целью получения выкупа и др. –проблемы, с которыми сталкиваются девочки в Ираке. Продолжать получение образования или получить к нему доступ в целом – очень большая редкость. Здесь мы видим трудности не только с реализацией ЦУР-4, но и с ЦУР-5 «Обеспечение гендерного равенства и расширение прав и возможностей всех женщин и девочек». Долгосрочные последствия предыдущих циклов конфликтов, включая присутствие ИГИЛ на севере Ирака, ограничивают право на получение качественного образования.

В настоящее время особенно ощутима потребность в повышении уровня осведомленности и улучшении механизмов контроля над обеспечением доступа к образованию для всех детей. В условиях конфликта пострадала и образовательная система в целом, понадобятся годы, чтобы восстановить и улучшить ее, обеспечить равный доступ к образованию для всех детей. Именно это является одной из важнейших задач для будущего поколения.

Одним из нестабильных и постконфликтных государств является и Сирийская Арабская Республика *(далее - САР)*. Несмотря на то что локальный вооруженный конфликт там официально закончился в 2018 году, с его последствиями придётся бороться не одно десятилетие.

«Сирийские дети платят самую высокую цену за неспособность международного сообщества остановить этот конфликт», – говорится в совместном пресс-релизе ЮНИСЕФ и организации «Спасите детей».

На саммите ООН по вопросам преобразования системы образования, который состоялся в сентябре 2022 года в Нью-Йорке, президент Сирии Башар Асад отметил, что образование для Сирийской Арабской Республики является важным для каждого члена общества, для каждой семьи и для каждого опытного педагога. В двух словах и на практике образование – это весь народ, да и сама Родина. Если образование растет, поднимется вся нация, а если образование снижается, вся нация в конечном итоге придет в упадок. Нам нужно подумать о том, как создать поколение с правильной системой мышления. Нам необходимо создать поколение, которое будет сталкиваться с проблемами, а не убегать от них. Нам нужно поколение, которое проявляет инициативу, активное и ищет решения, а не ждет, пока они придут сами. Нам нужно поколение, которое овладеет современными технологиями и социальными сетями и обратит их себе на службу и пользу».

В докладе, представленном на саммите, Министерство образования САР приводит анализ реализации ЦУР-4 в послевоенный период [6]. Значительный прогресс был достигнут в сфере образования за первые два десятилетия XXI века, тем не менее, мы все еще далеки от достижения четвертой цели устойчивого развития, которая направлена на обеспечение хорошего образования для всех к 2030 году. Миллионы детей во всем мире все еще далеки от посещения школы, и многие из тех, кто ходит в школу, по-прежнему не имеют возможности улучшить свою жизненную ситуацию после получения образования.

В настоящее время образовательная политика САР направлена на восстановление тех ценностей, на которых были воспитаны поколения «довоенного времени». Это возможно достичь посредством образования, которое развивает способность жить вместе, в мире морали, равенства и справедливости, вооружившись пониманием гражданской ответственности, демократии и прав человека, уважая при этом разнообразие культур и обеспечивая устойчивое развитие.

Сирийская арабская республика прикладывает все усилия, чтобы развивать у студентов способность радоваться жизни и жить на родине в добром здравии, чтобы быть активными конструктивными членами общества. Это один из самых возвышенных аспектов человеческой жизни, поскольку человек стремимся показать свой творческий потенциал и способность наслаждаться красотой жизни и выражать себя через искусство. Посредством доступного образования для каждого члена общества сирийское правительство стремится дать возможность каждому молодому мужчине и молодой женщине реализовать свой потенциал.

Образовательный процесс в Сирии также направлен на использование обучающимися специальных учебных платформ. Каждая школа и окружающее ее образовательное сообщество должны превратиться в пространство человеческой интеграции и взаимодополняемости точно так же, как сама Сирия на протяжении всей своей долгой истории. «Эта трансформация в образовании, безусловно, происходит благодаря усилиям вестников науки и знаний, тех, кому

доверено будущее поколений нации, хранителей принципов и ценностей, составляющих идентичность нашей нации, суть ее цивилизации и основу его существования», – отмечает сирийский президент.

Следует особо подчеркнуть, что за долгие годы вооруженного конфликта педагоги в Сирии адаптировались к различным условиям преподавания. Учителя доказали свою полную способность справляться с любыми обстоятельствами и стали примером для подражания всему миру.

Наряду с иными постконфликтными и нестабильными государствами Сирийская Арабская Республика стала примером в преодолении всех препятствий и достижении целей устойчивого развития.

На сегодняшний день Сирия является тем государством, которое, несмотря на все беды и трудности, активнее всех других стран стремится повысить качество и доступность образования на всей своей территории.

Для Сирии доступное образование – это фактор борьбы с терроризмом и с трансграничной преступностью. Идеологии терроризма наиболее подвержены уязвимые группы населения – дети как раз представляют такую группу. В республике, к сожалению, огромный процент бездомных детей, которые по тем или иным причинам не могут вернуться домой. Правительство Сирии стремится снизить этот процент посредством определения их в государственные учреждения, где с детьми будут работать психологи и педагоги, давая им необходимые знания. Тем самым государство надеется снизить количество завербованных в террористические организации детей. Однако не стоит забывать о таком ужасном феномене, как торговля детьми, и контролировать эти процессы на национальном уровне весьма сложно.

Таким образом, реализация ЦУР-4 в Ираке и в Сирии – странах, которые территориально близки друг к другу, обеспечивается по-разному. Два государства смогли преодолеть этапы конфликтов, которые принесли огромные потери во всех сферах. Постепенная работа и восстановление прежних показателей в условиях постконфликтного времени требуют ресурсов и вложений. Образование – это необходимое условие развития детей, а значит – и воспитания здоровой современной нации, поэтому наиболее важно уделять особое внимание обеспечению равного доступа к образованию.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Larionova M.V. (2020). The challenges of attaining the Millennium Development Goals (MDGs). International Organisations Research Journal, 15(1), 155 – 176. (In Russian and English). https://doi.org/10.17323/1996- 7845-2020-01-07

2. Агранович М.Л. Индикаторы достижения целей устойчивого развития в сфере образования и национальная образовательная политика [Электронный ресурс] // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2017. – № 4. – URL: https://vo.hse.ru/2017--4/213239275.html#employment1

3. Официальный сайт ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – URL: https://en.unesco.org/gem-report/no-more-excuses

4. Резолюция ГА ООН от 21.09.2015 г. «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – URL: https://undocs.org/ru/A/RES/70/1

5. Руководство по правам человека для ЦУР, Датский институт по правам человека [Электронный ресурс]. – URL: http://sdg.humanrights.dk/ru
6. УВКПЧ ООН. Права человека и Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – URL: http:// www.ohchr.org/ Documents/Issues/ MDGs/Post2015/HRAndPost2015.pdf

**УДК 378.147.88:376.3**

***О.Е. Шаповалова,***
доктор психологических наук, профессор,
Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема,
Биробиджан (Россия)

# КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ИННОВАЦИИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.*** Актуальность данной работы обусловлена высокими требованиями, предъявляемыми к подготовке психолого-педагогических кадров для системы специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье обобщается опыт работы кафедры коррекционной педагогики, психологии и логопедии Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема по организации научно-исследовательской деятельности студентов, осваивающих программу подготовки магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Рассматриваются особенности разработки будущими магистрами коррекционно-развивающего компонента диссертационного исследования, являющегося важным показателем уровня развития их профессиональной компетентности. Материалы и результаты, представленные в статье, экспериментально апробированы, задействованы в образовательном процессе и обсуждались на заседании кафедры. Они могут быть полезны при уточнении направления работы по повышению качества профессиональной подготовки будущих магистров специального (дефектологического) образования.

***Ключевые слова:*** будущие магистры, научно-исследовательская деятельность, профессиональная подготовка.

***O.E. Shapovalova,***
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Sholom-Aleichem Priamursky State University,
Birobidzhan (Russia)

# CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL INNOVATIONS OF FUTURE MASTERS OF SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION

***Abstract.*** The relevance of this work is due to the high requirements for the training of psychological and pedagogical personnel for the system of special and inclusive education of children with disabilities. The article summarizes the experience of the Department of Correctional Pedagogy, Psychology and Speech Therapy of the Sholom Aleichem Priamursky State University in organizing the research activities of students mastering the master's program in Special (Defectological) Education. The features of development by future masters of the correctional and developmental component of the dissertation research, which is an important indicator of the level of development of their professional competence, are considered. The materials and results presented in the article have been experimentally tested, involved in the educational process and discussed at a department meeting. They can be useful in clarifying the direction of work to improve the quality of professional training of future masters of special (defectological) education.

***Key words:*** future masters, research activities, professional training.

Среди множества педагогических профессий особенно сложной считается профессия педагога-дефектолога, поскольку она связана с сопровождением развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательном процессе. Таким детям свойственны серьезные нарушения физического или психического развития, которые обусловливают наличие особых образовательных и социальных потребностей. А успешная реализация этих потребностей требует глубокой и всесторонней подготовки.

С.Д. Забрамная [3], Н.М. Назарова [5], И.А. Филатова [7], Н.В. Шкляр и О.В. Карынбаева [9], И.М. Яковлева и С.В. Яковлев [10] и др. пишут о социальной значимости профессии педагога-дефектолога и о его роли в формировании и развитии личности детей с ОВЗ. Эти авторы убедительно доказывают необходимость самого серьезного внимания к подготовке таких педагогов. Ведь процесс обучения и воспитания детей с нарушениями развития требует максимальной концентрации, настоящего мастерства, вдохновения и самоотдачи.

Именно поэтому к числу основных условий, дающих право на осуществление деятельности педагога-дефектолога, является наличие высшего профессионального образования. Причем многие руководители учреждений, занимающихся обучением и воспитанием детей с особенностями развития, соотносят это условие с квалификацией магистра специального (дефектологического) образования, ведь завершающей ступенью высшего образования является именно магистратура.

В Приамурском государственном университете имени Шолом-Алейхема подготовке студентов в магистратуре уделяется самое серьезное внимание. Большую часть вопросов, связанных с реализацией образовательной программы магистратуры по направлению Специальное (дефектологическое) образование, решает профессорско-преподавательский состав кафедры коррекционной педагогики, психологии и логопедии. На протяжении всего периода обучения ведется целенаправленная систематическая работа над формированием и развитием у будущих магистров базовых компетенций, психологической культуры профессиональной деятельности, творческого потенциала и необходимых для эффективной работы качеств личности.

Наиболее важные аспекты этой работы находят отражение в публикациях преподавателей кафедры (Е.А. Борисова [1], И.А. Емельянова [2], О.В. Карынбаева [4], Г.С. Родионова и О.Е. Шаповалова [6], О.Е. Шаповалова [8] и др.). Авторы отмечают, что в подготовке магистров важны и педагогические практики, и учебная работа, но особое значение придается научно-исследовательской деятельности, итогом которой является выполнение и успешная защита магистерской диссертации.

А диссертация, подготовленная под руководством опытных преподавателей кафедры коррекционной педагогики, психологии и логопедии, обязательно предполагает разработку коррекционно-развивающей инновации, которой посвящается целая глава. Отметим, что диагностический инструментарий диссертационного исследования вполне может состоять из апробированных в психолого-педагогической науке методик, хотя элементы творчества все-таки желательны. А вот разработанная на основе результатов его применения коррекци-

онно-развивающая инновация должна быть продуктом научно-педагогического творчества магистранта.

Отдельные упражнения, задания и советы, подготовленные с опорой на результаты диагностики, конечно, могут способствовать получению определенного результата, но такой успех будет единичным, кратковременным, а полученная динамика окажется недостаточно интенсивной и устойчивой. А комплексный, системный характер коррекционно-развивающей инновации не только поможет добиться значительно лучшего результата, но и покажет более высокий уровень сформированности профессиональной компетентности исследователя.

Прежде всего, мы предлагаем нашим магистрантам определиться с формой коррекционно-развивающей инновации. Например, это может быть технология или просто техника, методика, программа, система работы и др.

Содержание этих понятий трактуется в науке неоднозначно. Так, педагогическая технология – это и описание самого коррекционно-развивающего процесса, и система целей, и последовательность применения действий, и даже рациональное расчленение деятельности на операции и процедуры. Поэтому каждому исследователю надо хорошо поработать со словарями, внимательно ознакомиться с имеющимися в науке определениями, раскрывающими содержание того или иного понятия, проанализировать их и выбрать наиболее подходящее. Также допустима (и даже желательна) творческая доработка определения, его уточнение и конкретизация, или собственная, авторская трактовка.

Определившись с формой коррекционно-развивающей инновации, магистранты решают вопрос о том, какие структурные компоненты составят ее содержание (методы, приемы, последовательность их применения, этапы, задачи, субъекты, направления работы и др.). Количество и качество компонентов, составляющих инновационную разработку, мы не регламентируем. Чем выше уровень развития творческого потенциала автора, тем более развернутым оказывается ее содержание. Впрочем, чем сложнее структура коррекционно-развивающей инновации, тем труднее обеспечить взаимодействие всех ее компонентов. А вместе с тем даже наиболее простые разработки, включающие всего 3 – 4 компонента, оказываются вполне оригинальными и, что самое главное, эффективными.

Такова, например, программа, представленная в работе И.А. Сагуйченко «Воспитание патриотизма у старших школьников с ограниченными возможностями здоровья», защищенной в 2019 году. Автор поясняет, что для нее программа – это не что иное, как рациональный алгоритм работы по патриотическому воспитанию старших школьников с ОВЗ. Именно поэтому программа включает три этапа (подготовительный, основной, заключительный), а также задачи и механизмы их реализации на каждом этапе. На подготовительном этапе предполагается разработка научно-методического обеспечения программы, основной этап включает ряд мероприятий, через которые идет формирование и развитие у школьников чувства патриотизма, а заключительный этап посвящен созданию в образовательной среде условий, способствующих проявлению патриотизма.

А технология, которую разработала А.О. Мовдонча при выполнении исследования на тему «Современные технологии физического воспитания школьников с ограниченными возможностями здоровья» (2020 г.), включает две тех-

ники, каждая из которых посвящена развитию одного из физических показателей (силы и выносливости) у старшеклассниц с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в индивидуальном обучении. Под технологией автор понимает совокупность и последовательность применения на индивидуальных занятиях по адаптивной физкультуре методов и приемов, направленных на развитие у девочек с ОВЗ жизненно необходимых физических показателей. В свою очередь техники включают коррекционно-развивающие задачи и упражнения, необходимые для их решения.

Не менее лаконичная, но тоже вполне эффективная разработка приведена в диссертации А.А. Волковой на тему «Преодоление возможных нарушений поведения у взрослых с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью», которая была успешно защищена в 2023 году. У нее это система работы, и определение данного понятия в авторской редакции раскрывается как целостная и упорядоченная совокупность компонентов, направленная на создание благоприятных условий для развития у воспитанников интерната социально приемлемого поведения. Данная психолого-педагогическая инновация охватывает три направления работы: обучение, воспитание и коррекцию. Для каждого направления определены наиболее важные задачи и рациональные пути их решения при участии всего педагогического коллектива учреждения.

Следующий этап создания коррекционно-развивающей инновации – разработка ее научно-методического обеспечения, которое могут составлять игры, конспекты уроков и занятий, планы мероприятий, бесед, текстовые и наглядные материалы и другие формы коррекционно-развивающей работы. Их наиболее показательные образцы мы рекомендуем помещать в Приложение выпускной квалификационной работы.

После того, как коррекционно-развивающая инновация разработана во всех деталях, исследователь приступает к ее экспериментальной апробации. Магистранты, которые занимаются наукой без отрыва от профессиональной деятельности, уделяют этому процессу до учебного года и занимаются реализацией своей программы, технологии или методики лично сами.

А тем, кто пока только учится или у кого место работы не совпадает с экспериментально-практической базой, приходится рассчитывать на помощь педагогического коллектива образовательного учреждения. В тексте диссертации они обязательно отмечают, какая часть работы выполнена лично ими, а что по их рекомендациям сделано другими людьми.

Затем формулируются психолого-педагогические выводы, включающие итоги экспериментально-практической апробации, созданной в ходе выполнения диссертационного исследования, коррекционно-развивающей инновации и подтверждающие ее эффективность, а также рекомендации по внедрению данной разработки в образовательный процесс. Эти рекомендации, наряду с материалами, составляющими ее научно-методическое обеспечение (комплексы игр, упражнений, заданий, тексты, видеофильмы и др.), обычно приводятся в Приложении выпускной квалификационной работы.

Таким образом, можно с уверенностью отметить, что разработанные под руководством ведущих преподавателей кафедры коррекционной педагогики,

психологии и логопедии коррекционно-развивающие инновации наших магистрантов представляют собой пусть скромный, но вполне реальный вклад в развитие специальной педагогики и психологии. Кроме того, они достаточно убедительно свидетельствуют о высоком уровне сформированности у выпускников не только исследовательских компетенций, но и профессиональной компетентности в целом.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Борисова Е.А. Подготовка будущих учителей-логопедов к самостоятельной профессиональной деятельности // Специальное образование. − 2013. − № 4. − С. 80 – 86.
2. Емельянова И.А. Профессиональная самоидентификация студентов-дефектологов в условиях компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании // Специальное образование. – 2013. − №4. − С. 87-91.
3. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. − М.: Владос, 1995. − 112 с.
4. Карынбаева О.В. Моделирование подготовки педагогов в дополнительном профессиональном образовании к инклюзивному образованию детей // Мир науки, культуры, образования. − 2020. − №5. (84). − С. 25-27.
5. Назарова Н.М. Профессиональная деятельность и личность педагога системы специального образования // Специальная педагогика. − М.: Академия, 2000. − С. 157-162.
6. Родионова Г.С., Шаповалова О.Е. Организация творческой деятельности студентов в образовательном процессе // Высшее образование в России. − 2015. − № 3. − С. 133-140.
7. Филатова И.А. Деонтологическая компетентность будущих педагогов- дефектологов // Специальное образование. − 2015. − № 2 (38). − С. 105 – 115.
8. Шаповалова О.Е. Психологическая культура будущих педагогов // Высшее образование в России. – 2012. – № 3. – С. 97 – 103.
9. Шкляр Н.В., Карынбаева О.В. Профессия педагога-дефектолога и ее социальная значимость // Ученые записки Забайкальского государственного университета. − 2016. − Т.11. − № 3. − С. 201-206.
10. Яковлева И.М., Яковлев С.В. Подготовка педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. − 2021. − № 2 (62). − С. 170-181.

**УДК 378.147.091.33-027.22.**

***Л.Н. Якименко,***
заведующий кафедрой начального образования,
кандидат филологических наук, доцент,
Луганский государственный педагогический университет,
Луганская Народная Республика,
г. Луганск (Россия)

## ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

***Аннотация.*** В статье обосновано применение гносеологического анализа текста художественного педагогического произведения как метода обучения студентов – будущих учителей начальных классов педагогической рефлексии. Описан алгоритм такого анализа на примере произведения современной российской писательницы Марины Аромштам «Как дневник. Рассказы учительницы». Особый интерес представляют задания к художественному тексту, позволяющие обучить студентов рефлексировать по поводу поступков, мыслей, ре-

шений педагогических проблем главной героини – учителя начальной школы и проектировать оценочные суждения на себя, на свой профессиональный выбор.

***Ключевые слова:*** гносеология, современная художественная литература, будущие учителя начальных классов, педагогическая рефлексия.

***L.N. Yakimenko,***
Head of the Department of Primary Education,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Luhansk State Pedagogical University,
Luhansk People's Republic,
Luhansk (Russia)

# EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS OF A LITERARY TEXT AS A METHOD OF TEACHING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS PEDAGOGICAL REFLECTION

***Abstract.*** The article substantiates the application of the epistemological analysis of the text of an artistic pedagogical work as a method of teaching students – future primary school teachers of pedagogical reflection. The algorithm of such analysis is described on the example of the work of the modern Russian writer Marina Aromshtam «As a diary. The teacher's stories». Of particular interest are tasks for a literary text that allow students to reflect on the actions, thoughts, solutions to pedagogical problems of the main character – an elementary school teacher and to project value judgments on themselves, on their professional choice.

***Key words:*** epistemology, modern fiction, future primary school teachers, pedagogical reflection.

В педагогике, психологии, философии, истории и других гуманитарных науках предлагаются разные определения понятия «личность», но нам ближе всего понимание личности как «активно осваивающего и целенаправленно преобразующего природу, общество и самого себя человека», потому что именно с таких позиций можно утверждать, что личность является носителем гносеологического, аксиологического, творческого, коммуникативного и художественного потенциала. Более того – она способна отбирать, адекватно воспринимать все то, что развивает, усиливает один или несколько перечисленных потенциалов.

Остановимся на раскрытии значения гносеологического, или познавательного, потенциала. Он определяет объем и качество информации – знания о внешнем – природном – мире и социальной среде, самопознание, саморефлексию, которой располагает личность. Данный потенциал тесно связан с теми психологическими качествами, которые позволяют осуществлять познавательную деятельность человека.

Считаем, что художественная литература, являясь результатом творческого осмысления реальности, наделена неисчерпаемым познавательным потенциалом, способным усилить аналогичный потенциал личности будущего учителя начальных классов, его склонность к рефлексии как профессионально значимому качеству. Происходит это в первую очередь благодаря реализации гносеологического подхода к анализу литературного текста при изучении художественных произведений в процессе освоения студентами таких дисциплин как «История литературы», «Теория литературы», «Литературное краеведение» и др.

Напомним, что гносеологией, или учением о познании, называют раздел философии, который изучает возможности познания человеком мира, определяет

структуру самой познавательной деятельности, выявляет и описывает формы знания в его отношении к действительности, характеризует критерии истинности и достоверности приобретенного знания, его природу и границы [6].

Существует несколько видов познания. Наиболее распространенные – обыденно-практическое, религиозное, научное, философское, художественное. Что касается последнего, то оно тесно связано с научным и философским. Мы придерживаемся той точки зрения, что новые формы постижения и осмысления мира, первоначально заложенные в любом из видов искусства, предшествуют и стимулируют развитие вариативных подходов к такому постижению в философской, научной, теоретической сферах.

Гносеологический анализ художественного произведения как источника познания окружающего нас мира во всех его проявлениях и формах «обостряет» все формы именно чувственного познания – восприятия, представления, воображения, комбинируя различные фрагменты чувственных образов. Как утверждает В.В. Ильин, давая определение гносеологическому анализу текста, «с позиций гносеологии следует различать слово в номинативной и дефинитивной функции. В первом случае оно – средство обозначения, “простой знак”; во втором – средство логического определения, “научный термин”. <…> Язык есть не формально-алгоритмическая машина по производству текстов, а средство человеческого общения, способ заявления особой формы мышления, связывающей представительные, изобразительные, выразительные возможности со знаниями о действительности» [4, с. 15 – 16].

Язык художественного произведения удовлетворяет предметно-смысловые и коммуникативные отношения, определяемые композиционно-логическими, структурно-онтологическими и экзистенциальными связями, присущими не самому тексту, а действительности. При этом текст выступает консолидированным множеством не только синтаксических, но и денотативно-семантических, прагматических единиц, к которым и апеллирует читатель в процессе осуществления гносеологического анализа художественного произведения [4, с. 15 – 16].

Следствием абсолютизации гносеологического подхода может стать примитивное понимание искусства в духе иллюстративности или натурализма. Мы же исходим из того, что художественная литература служит источником знаний о человеке, и при использовании психологического механизма переноса умений и навыков гносеологического анализа литературных персонажей, используемого читателями, происходит самостоятельный психолого-философский анализ внутреннего мира реальной личности.

Экскурс в историю психолингвистики позволил нам уточнить, что гносеологическое обоснование феномена художественного актуализировалось в связи с интересом, проявляемым Л. Витгенштейном, Дж. Остином, Дж. Серлем к прагматике языка и обыденному употреблению языковых выражений, а также усилилось благодаря тому, что такие известные философы как Ф. Шеллинг, Г.В.Ф. Гегель, М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер рассматривали искусство в контексте онтологии, а А.Г. Баумгартен, И. Кант, А. Бергсон, Б. Кроче – непосредственно в контексте гносеологии. Русский философ В. Соловьев называл художественное не только сущностной характеристикой искусства, но и базовым

отношением человека к миру, вследствие чего вывел рассмотрение феномена художественного за традиционные рамки философии искусства [3].

О реализации человековедческой функции художественной литературы писал в свое время А.Б. Есин; И.М. Сеченов обращал внимание на способность художественной литературы изображать реальные психические явления в соответствии с данными психологической науки; М.М. Бахтин прослеживал взаимосвязь художественного произведения и реального мира; З. Фрейд предложил психоаналитическое прочтение произведений М.Ю. Лермонтова, А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, У. Шекспира; особо ценными считаем аргументированные выводы и суждения Г. Олпорта, утверждавшего, что художественную литературу необходимо использовать в целях расширения профессиональной компетентности психологов, которые могут научиться у писателей тонкому психологическому наблюдению и описанию наблюдаемого, а также более глубокому пониманию личности в ее конкретной целостности [5, с. 57]. При этом в научной литературе гносеологический анализ художественного текста не рассматривается как метод обучения будущих учителей начальных классов педагогической рефлексии, что определяет актуальность и новизну нашей статьи.

О гносеологии было сказано выше, поэтому дадим определение понятию «педагогическая рефлексия». Но начнем с термина «рефлексия», широко используемого еще древними греками и древними римлянами для описания процесса осознания человеком самого себя. Термином «педагогическая рефлексия», введенным Б.З. Вульфовым и В.Н. Харькиным, определяется корреляция объективного и критичного восприятия педагогом своей личности, своих возможностей с требованиями и общепризнанными характеристиками профессии учителя. Также ученые понимают педагогическую рефлексию как специфическую форму отношения педагога к самому себе, к своей профессиональной деятельности, знание структуры этой деятельности и сопоставление этого знания с наличным у него потенциалом [2, с. 174].

Этапы осуществления педагогической рефлексии включают постановку задач, проблем, получение и анализ новых знаний, приобретаемых в процессе обучения новым видам деятельности или в процессе подготовки ответов на вопросы, возникающие на первом этапе, осознание собственной осведомленности в данном вопросе или дисциплине и предполагают следование природному умению человека получать новые знания.

Так как в деятельности читателя на основе его личного жизненного опыта и знания психолого-педагогической науки проявляется способность и формируются умения и навыки психологического анализа внутреннего мира вымышленной личности – литературного персонажа, то гносеологический анализ художественного текста, благодаря психологическому механизму переноса и самому литературному психологизму, позволяет развивать и углублять способности читателя – будущего учителя начальных классов – через проникновение во внутренний мир вымышленной личности экстраполировать ее мысли, проблемы, эмоции на себя и на свою профессиональную деятельность.

Вместе с тем мы убеждены в следующем: формирование, усовершенствование умения практиковать педагогическую рефлексию через гносеологиче-

ский анализ литературного произведения требуют тщательного подбора материала для такого анализа. Имеем в виду качественные художественные тексты, попадающие под определение «педагогическая литература» – совокупности произведений, изображающих педагогическую реальность в образах. При отборе стимульного материала преподавателям нужно придерживаться следующих критериев: текст должен быть прозаический, незнакомый студентам, а потому интересный своей новизной; в нем должны быть проблемные педагогические ситуации, решение которых стимулирует критическое мышление читателей; не менее важен и воспитательный потенциал произведения.

В границах одной статьи охватить весь массив такой литературы, конечно же, невозможно, поэтому остановимся на творчестве современной российской писательницы Марины Аромштам, которая, кроме прочего, является практикующим педагогом, журналистом, литературным редактором, главным редактором сайта «Папмамбук» (https://www.papmambook.ru/). Марина Аромштам в нескольких десятках разножанровых художественных произведений, вышедших из-под ее пера, начиная с 2007 года, предлагает родителям и учителям советы по обучению и воспитанию детей – от дошкольников до подростков. Сосредоточимся на ее «педагогической исповеди» под названием «Как дневник. Рассказы учительницы» (2014) [1].

Первая часть хрематонима делает намек на принадлежность текста к автобиографической, мемуарной литературе, но автор не придерживается композиционных требований к жанру дневника и не описывает каждодневные события своей жизни с точным указанием даты, но для нас это и неважно, ведь М. Аромштам заложила другой хронологический принцип, создающий пространственно-временной континуум произведения, – последовательность событий, связанную со становлением главной героины Марины Семёновны (имя и отчество самой писательницы) как педагога, и с взрослением ее учеников от дошкольного и до подросткового возраста, их переход с детского сада в первый класс, а потом четырехлетнее путешествие в страну знаний в начальной школе. Сюжетная канва рассказов как будто вырвана из определенного контекста: не всегда прослеживается взаимосвязь между событиями, явных причинно-следственных связей также нет, но точками хронотопного отсчета служат упоминания типа «Не могу поверить, что пролетел целый год. Мы уже в первый класс переходим!», «Мы каждый год перешагивали веревочку – и оказывались в новом классе», «Теперь я достала веревочку в пятый раз» [1]. Автор концентрирует внимание именно на рефлексии учительницы, прототипом которой является сама, по отношению к тем событиям школьной жизни, ее личной жизни, неразрывно связанной с работой, которые определяли «педагогическое» взросление Марины Семёновны, познание себя через поступок, слово, мысль, сказку, испытание, сомнение, ошибку, искусство, эксперимент и др., но исключительно в контексте четкой идентификации себя с представителем профессии учителя. Это тот случай, когда вне профессии человек себя не мыслит, при этом постоянно сомневается в своей компетентности, что и определяет поиск путей усовершенствования и личностного, и профессионального «я».

Гносеологический анализ рассказов М. Аромштам предлагаем начать с соотношения художественного вымысла, домысла и автобиографизма в произведениях. Изучение творческого, научного и педагогического пути писательницы, поиск в тексте аллюзий на реальные события из ее жизни позволит определить «уровень искренности» и последовательности автора в реализации научно-педагогических постулатов в художественных произведениях и в профессиональной деятельности. Для этого можно использовать интервью М. Аромштам (https://www.labirint.ru/now/aromshtam-mamedov/, https://mel.fm/ vospitaniye/intervyu/ 2739108-aromshtam_rules); текст автореферата ее кандидатской диссертации (https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002622379.pdf, https:// www.pravmir.ru/kultura-gibnet-deti-ne-chitayut-pisatel-i-pedagog-marina aromshtam-o-mifah-i-borbe-za-detskoe-chtenie/); «официальную» биографию (https://prodetlit.ru/index.php/Аромштам_Марина_Семёновна); содержание редактируемого ею сайта «Папмамбук» (https:// www.papmambook.ru/ catalog/persons/6/) и текст «Как дневник. Рассказы учительницы» [1].

В произведении следует определить ключевые онтологические вопросы, ответы на которые ищет героиня и которые должен ставить самому себе каждый будущий и практикующий учитель начальных классов, например: «На каком языке следует разговаривать с детьми?» [1]. Цитата из внутреннего диалога молодой учительницы: «Ты слышала, как их классная разговаривает: “Гав! Гав! Встать! Сесть! Молчать!”. – Они этот язык запечатлели с первого класса. А ты хочешь, чтобы они еще и твой с налету усвоили: “Друзья! Давайте договоримся!..» – Чувствуешь перепад стилистического давления? Это же дети – не полиглоты!”» [1]. Героиня моделирует свое поведение-ответ на этот сложный вопрос: «Я, честное слово, никогда не буду кричать. Никогда не буду стучать кулаком по столу. Мы будем рисовать <…>. Я им сказки рассказывать буду. Кукольный театр показывать. <…> И научимся говорить на одном языке, без всяких там перепадов стилистического давления. И я буду их слушать, выслушивать. Буду вглядываться внимательно. Я вообще разовью в себе новое качество: проникающее внимание <…>» [1].

Студентам можно предложить дать определение понятию «проникающее внимание», перечислить педагогические условия формирования такого профессионально значимого качества в условиях обучения в вузе и смоделировать ситуацию на уроке, когда без этого качества учителю просто не обойтись.

Реплику Марианны, учительницы из кэмпхиллской деревни, где живут и учатся дети с инклюзий, относительно инвалидов: «Ты вот ругаешь Бога, а может быть, он создал этих детей ради нас? Чтобы мы про себя что-то поняли?» [1] – можно использовать как стимул для рефлексии по поводу той меры человеческого сострадания, эмпатии, которая должна быть присуща женщине, педагогу, человеку.

Героиню волнует вопрос: «Могут ли человеческий взгляд, человеческое лицо конкурировать с телеэкраном?» [1]. У нее есть ответ: только если учитель – чемпион в таком виде экстремального речевого спорта, как «каждый день рассказывать сказки», но чтобы быть лучшим в этом виде спорта, надо каждый день «качаться». Студенты получают задание: расписать для себя та-

кую «тренировку», используя технологию тайм-менеджмента и сравнить с той, которую предлагает М. Аромштам.

Семейная жизнь учителя и вообще отношения с близкими у человека, который все время думает о работе, – отдельная тема для психологической рефлексии. Фраза типа: «Муж не любит, когда я дома много говорю о работе. Однако событие кажется мне из ряда вон выходящим…» [1], – заставляет задуматься: «А почему муж не любит?» и «Действительно ли есть такие события в школьной жизни, чтобы провоцировать недовольство близких, рассказывая о них?» – ответ на первый вопрос можно предложить студентам дать в форме общения с семейным психологом. Ответ на второй следует давать в два этапа: сначала анализируя ситуацию, описанную в книге (девочка из класса украла кошелек у учителя, оклеветала одноклассницу, солгала родителям ради того, чтобы подружиться с одноклассниками), а потом в виде перечня таких событий, сформированного путём применения «мозгового штурма».

Вопросом для обсуждения может также служить утверждение Марины Семёновны: «Я против однозначных решений» [1], – это касается отношения к кукле Барби. Учительницу задевает маниакальная любовь и преклонение детей перед этой «пустой» куколкой, а все атрибуты «жизни» идеальной успешной девочки в розовом вызывают раздражение, потому что «игрушки – духовная пища», и не надо «кормить ребенка какой-то дрянью (Барби, Синди. – Авт.), даже если он истечет слюной» [1]. С другой стороны, «эта кукла – воплощение идеала, недосягаемая мечта» [1]. Учительница рассказывает сказку о Принце со стержнем, который выбрал своей женой не Барби «с ветром внутри», а тряпичную куколку с проволокой внутри, как и у него.

Студенты должны аргументировать свою позицию относительно того, действительно ли такое решение «проблемы» можно считать иллюстрацией утверждения: «Я против однозначных решений» [1], – а также высказать свое отношение к современным игрушкам. Можно также предложить им во время производственной практики рассказать сказку Марины Семёновны первоклассникам, посмотреть, поймут ли они подтекст и поменяется ли их мнение по поводу Барби.

Марина Семёновна практикует «напольную педагогику», аргументируя для себя такой способ познания и воспитания детей: «Хочешь серьезного, вдумчивого разговора – снизойди до роста детей, окажись с ними в одной плоскости» [1], – и именно через беседы пытается понять их и себя. Но остается открытым несколько вопросов: насколько эти разговоры искренни, насколько они продуктивны, может ли быть откровенный разговор в группе, а не один на один? Марина Семёновна делает для себя вывод, что воспитание человека через коллектив может быть успешным, если дать возможность слышать тому, о ком говорят, то, что о нём говорят, и искусно направлять высказывания. Примеров таких воспитательных и обучающих бесед достаточно в рассказах, но некоторые из них создают впечатление вымышленных, смоделированных, как, например, определение живого/неживого. Возможно, писательнице хотелось бы, чтобы такие вопросы/ответы прозвучали, или все-же благодаря своему педагогическому дару она добилась того, чтобы ее воспитанники определяли жи-

вое/неживое через свое, удивительное, привитое педагогом, понимание музыки? Гипотетичность/достоверность предлагается определить студентам, опираясь на свой опыт первых педагогических проб во время производственной практики. Также можно смоделировать аналогичную ситуацию в группе, студенты которой возьмут на себя роль учеников второго класса.

Считаем, что особого внимания заслуживает описание разных методик работы с родителями, воспитание родителей, привлечение родителей к разным мероприятиям, общение с родителями – в первую очередь «папская педагогика» – профориентационная работа среди младших школьников путем организации встреч родителей-пап, представителей разных профессий, с классом. Марина Семёновна очень гордилась тем, что она настолько искусно выстраивала разговор с родителями на родительском собрании по поводу театральных постановок, походов, проведения семейных праздников в школе, что те, в конце концов, соглашались и поддерживали все инициативы классной руководительницы.

«Известные педагоги в большинстве своем рождались мужчинами. <…> Хотя педагогике очень нужны мужчины, занимаются ею по преимуществу женщины» [1], – резюмирует писательница голосом главной героини. «Но так ли это? Так уж нужны педагогике мужчины?» – на этот провокационный вопрос, требующий погружения в мужскую и женскую психологию, углубления знаний относительно раздельного и раздельно-параллельного обучения, студенты пробуют ответить в педагогическом эссе «Сильные и слабые стороны женской и мужской педагогики».

Фразе: «Я приехала в Швецию за уроком “свободного воспитания”» [1], – и описанию современной шведской школы, где такое воспитание практикуется, можно посвятить отдельное практическое бинарное занятие с привлечением преподавателя истории педагогики. Нас же заинтересовали три вещи: 1) стимулы, активизирующие желание детей учиться, познавать в школе «свободного воспитания»; 2) скептическое отношение организатора этой школы Пера к педагогическому образованию учителей и приветствуемый им набор оригинальных профессиональных качеств; 3) оценочные суждения главной героини по поводу прогрессивных методик.

Процитируем: «А зачем мне лезть на тарзанку, скажите на милость? Это была какая-то особая тарзанка, развивающая чувство касательной. И Перовские школьники довольно лихо вычерчивали касательную в воздухе. Но для всех вновь прибывших взрослых “полет” заканчивался одинаково: они что-то неправильно рассчитывали – силу толчка или время торможения – и их самым беспощадным образом проволакивало по земле метров пять-шесть. Ну, зачем мне нужно было именно в тот момент обдирать колени? Там же не было моих детей! <… > Если б здесь были мои дети, я бы на эту тарзанку, конечно, полезла» [1], – это просто замечательно! Очень глубоко, трогательно, чувственно! Растрачивать силы нужно с умом, прикладывать усилия – преследуя определенную цель, а не ради того, чтобы, со слов Марины Семеновны, «выпендриться» [1]. Предлагаем студентам составить шорт-лист: список тех людей, на которых учитель, а значит – и они сами, должны и хотят произвести хорошее впечатле-

ние, но при этом быть максимально откровенными в определении мотива такого желания.

Настоящего учителя всегда мучают сомнения: на своем ли он месте, правильно ли выбрал профессию, стоит ли продолжать педагогическую практику, правильно ли обучает и воспитывает детей? Показательная в этом отношении беседа главной героини «Рассказов… » со своей семьей: «Знаете, я решила пока не увольняться, – сообщаю я за ужином своей семье (явно разочарованной этим известием). – Я лишний раз убедилась, что у меня в классе учатся люди». – «Люди? Прямо уж – люди? И как же ты это вдруг определила?» – «Мне кажется, я сформулировала критерии измерения человечности». – «И…». – «Люди – это отдельные представители вида homo sapiens, у которых ослаблено желание съесть живьем такого же, как они, по моральным соображениям». – «Это и есть те принципы гуманизма, которым ты обучаешь детей? Может, тебе все же нужно уволиться, пока не поздно?». – «Ну уж нет! Извините. А кто будет отвечать за результаты контрольной по математике?» [1]. Где заканчивается юмор и начинается серьезное в этом диалоге? И есть ли здесь юмор? А серьезное? Студенты могут ответить на эти вопросы синквейном, в котором будет названа причина того, почему бы они «не уволились».

Таким образом, гносеологический анализ текста современной художественной педагогической литературы на примере произведения Марины Аромштам «Как дневник. Рассказы учительницы», главная героиня которого наделена богатым внутренним миром и психологической проницательностью, позволяет преподавателю через серию заданий, выполняемых студентами – будущими учителя начальных классов, – сформировать у них педагогическую рефлексию как необходимое профессионально значимое качество и метод познания себя через осмысление художественного образа.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Аромштам М. Как дневник. Рассказы учительницы [Электронный ресурс]. – URL: https://biblioteka-online.info/book/kak-dnevnik-rasskazy-uchitelnitsy/reader/.
2. Башун О.В. Педагогическая рефлексия как фактор раскрытия педагогического потенциала художественных произведений на занятиях по педагогике // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 1. – С. 173 – 176.
3. Дядык Н.Г. Гносеологический анализ афоризма как специфической семиотической системы: Автореферат дисс. … кандидата философских наук по специальности 09.00.01 – Онтология и теория познания [Электронный ресурс]. – Челябинск, 2010. – URL: https://av.disus.ru/avtoreverat/1228985-1-gnoseologicheskiy-analiz-aforizma-kak-specificheskoy-semioticheskoy-sistemi.php.
4. Ильин В.В. Понимание текста: гносеологический анализ // Российский гуманитарный журнал. – 2017. – Том 6. – № 1. – С. 3 – 16.
5. Корсунский Е.А. О роли художественной литературы в познании психологии человека // Вестник ТГУ. – 2013. – Том 6. – № 122. – С. 55 – 59.
6. Швырёв В.С., Малер Е.А. Гносеология [Электронный ресурс]. – URL: https://gtmarket.ru/concepts/7100.

# Раздел III

# ИДЕИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА В ИССЛЕДОВАНИЯХ БОЛГАРСКИХ И ИРАНСКИХ УЧЁНЫХ

**УУД 373.3**

***В. Арсов,***
ассистент,
Юго-Западный университет «Неофит Рильский»,
г. Благоевград (Болгария)

## ПРОЕКТНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧЕБНИКАХ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ 3 КЛАССА

***Аннотация.*** В данной статье рассматривается проблема, связанная с проектной учебной деятельностью в учебниках математики для третьего класса. Акцент делается на проектную деятельность, а также ее применение в образовательном процессе. Планируемая проектная деятельность по учебникам математики приводит к более легкому усвоению математических знаний, а также удовлетворению результатами, достигнутыми в ходе работы.

***Ключевые слова:*** проектная учебная деятельность, учебник математики, преподавание математики в третьем классе.

***V. Arsov,***
assistant
South- West University Neofit Rilski,
Blagoevgrad (Bulgaria Republic)

## THE PROJECT LEARNING ACTIVITY IN MATHEMATICS TEXTBOOKS IN THE THIRD GRADE

***Abstract.*** This article examines the problem related to the project learning activity in mathematics textbooks for the third grade. The emphasis falls on the project activity, as well as its application in the educational process. The planned project activities in mathematics textbooks lead to easier assimilation of mathematical knowledge, as well as satisfaction with the results achieved in the course of the work.

***Key words:*** the project learning activity, the mathematics textbook, the teaching of mathematics in the third grade.

In the modern educational paradigm, digital technologies occupy an important place, both in the school environment and in the free time of the student personality. Direct users are dependent on them because when they are in front of the screen, they feel satisfied, thinking that they are more thinking, capable and coping with the tasks assigned by the teacher. Indirect observations in practice show that they prevail compared to other interdisciplinary approaches that are subordinate to teamwork, collaborative work.

A number of researchers working in the field of psychology, pedagogy, and methodology believe that students need effective strategies that attract attention for easier and longer-lasting assimilation of new knowledge. There are many such strategies in everyday practice. One of them is the project learning activity.

In the world scientific literature, the problem related to the project-based learning activity is quite current and significant, and also causing interest in the implementation of a number of studies in this direction. At the heart of the project activity lies the connection of theory with practice. A problem is brought to the students' attention which they have to deal with in a certain amount of time. The highlighted problems are most often associated with life situations. It is the implementation of this type of activity that is significantly effective among elementary school students.

But the implementation is not an indiscriminate process, but is subject to separate stages, which distinguish the project learning activity itself. In this regard, a significant contribution in this area was made by Kr. Marulevska, S. Nikolaeva, T. Panayotova, N. Naydenov and a number of other Bulgarian and foreign authors. The mentioned authors define the following stages in the project learning activity [fig. № 1].

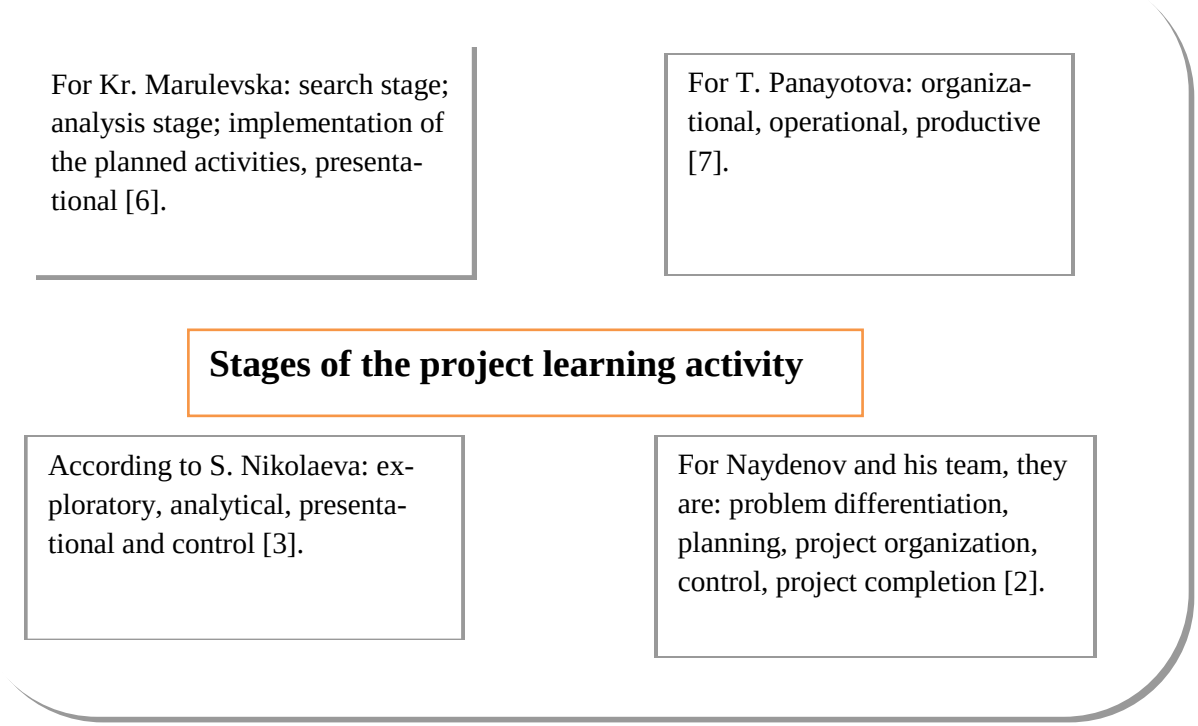



***Figure 1 – The stages of the project learning activity***

The stages mentioned above help in the successful implementation because each member of the team has their own task to deal with. The phasing in project-based learning activities helps students feel equal and satisfied.

The basis of the project activity is the following: imagination, creativity, creativity, the ability to work in a team, tolerance, logic, etc.

Regarding creativity, Ya. Stoimenova says that: "Solving a creative task requires the manifestation of mathematical intuition, rich imagination, resourcefulness, resourcefulness, flexibility of thinking. To solve a creative task means to put into practice the acquired creative insight in a specific case" [10, p. 56].

In addition to this idea, I. Stamenova writes that: "In the creative process, regardless of which subject it is assigned to, the solution to a given problem is hidden.

The student, in turn, thinks, analyzes, reflects and draws up a plan for the resolution of the educational subject brought to his attention" [9, p.197].

From the quotations above, it is clear that no learning process can be carried out without a large dose of creativity, as one of the leading qualities of the human personality. When creativity is present, the desire to learn is observed in students, and the school environment becomes a desirable place to visit.

For the purposes of the scientific publication, it was necessary to make a comparative analysis of two mathematics textbooks for the third grade, regarding the application of the project activity.

It is no coincidence that it is known in the scientific literature that the textbook is the main means by which students learn the learning content. Mathematics textbooks include the learning material that is included in the curriculum. The math set also has a study notebook, the main purpose of which is to provoke students to work independently, thus developing logical thinking. The textbook and the study notebook are mandatory for students, and also, as an additional source of information, an important place is occupied by the collection, which includes tasks in the form of a game, as well as tasks of a creative nature.

According to A. Manova, the mathematics textbook is distinguished by the following characteristic features: a source of knowledge and a means of learning [4].

From a didactic point of view, it is clear that the textbook is distinguished by specific function [fig. №2]:

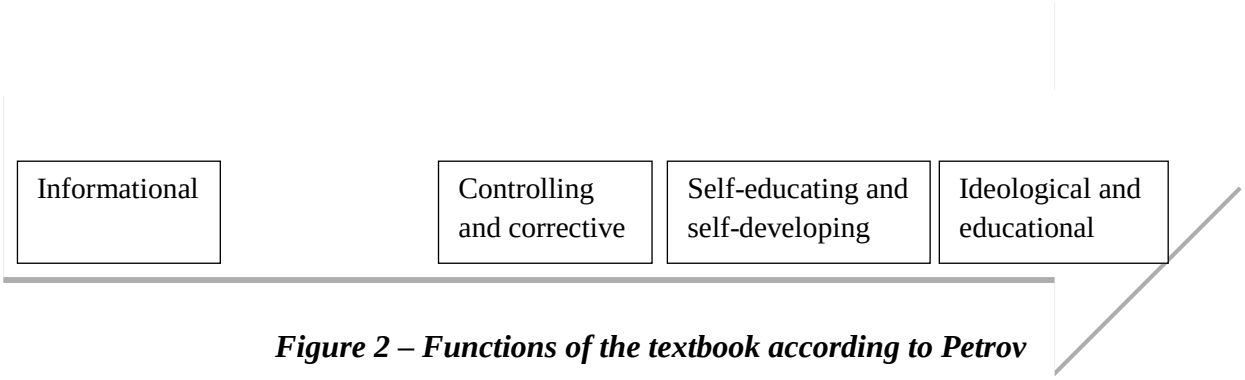



***Figure 2 – Functions of the textbook according to Petrov***

The functions mentioned above partially overlap with the functions of the math textbook as follows:

- informative function;
- systematizing function;
- transform function;
- reinforcement and self-control function;
- integrating function;
- coordinating function;
- developing function [4].

V. Chileva writes that: "Due to the specificity of mathematical knowledge and the formation of related skills and habits, the tasks included in the textbooks present the students with data with which they perform arithmetic activities" [11, p. 103].

From the above, it is clear that students constantly operate with data, which with their gradual improvement of mathematical competences lead to automation in solving them.

In order to gain greater clarity regarding the project-based learning activity, it was necessary to pay more attention to the content and mathematics textbooks for the third grade. For the purposes of the scientific publication, I chose to do a comparative analysis of the textbooks of the two author collectives "Prosveta" and "Prosveta plus".

Both similarities and differences can be found in the textbooks of the two authors' collectives:

1. In the "Prosveta plus" textbook, there is a significantly greater number of lessons related to familiarization with numbers up to 1000 and arithmetic operations with them (addition, subtraction, multiplication and division); while in the "Prosveta" textbook, a significantly smaller number of lessons are provided.
2. In addition to the arithmetical knowledge with which the students lay their foundation already in the first grade, as this knowledge is gradually improved and upgraded, the third graders continue to gradually upgrade and improve their knowledge related to the text tasks, the main purpose of which is to provoke the attention of the student personality. In this regard, it is impressive that both author groups have singled out separate lessons related to the text tasks.
3. Изучаването на мерните единици за дължина е в обратна последователност. Най-напред учениците пристъпва към запознаване с най-голямата мерна единица за дължина – километър, а веднага след това следва изучаването на най-малката мерна единица за дължина – милиметър. Мерните единици за маса се изучават в правилна градация. Най-напред учениците се запознават с мерната единица тон. Силно впечатление прави, че в учебника на „Просвета плюс“ са заложени двойно повече уроци за мерниците единици тон и грам. Мерната единица за „Време“ е заложена в урока „Събиране на числата от вида 764+236. Век“.
4. In addition to arithmetic, algebraic knowledge and word problems, the curriculum also includes the assimilation of geometrical knowledge, which are studied in the correct sequence in the textbooks of the two authors' collectives. From the comparative analysis regarding the study of geometrical content, it is concluded that the "Prosveta Plus" textbook has a significant number of lessons for study, while the "Prosveta" publishing house has a significantly small number of lesson units.

The two author teams have chosen different possibilities for implementing a project-based learning activity. Based on the comparative analysis of the textbooks of the two authors, the following conclusion is reached:

- The "Prosveta plus" textbook offers a larger number of lessons for the realization of a project activity, with conditions and guidelines for its implementation for each assigned task.
- The "Prosveta" textbook, for its part, offers a sufficient amount of illustrative material that would help to implement this type of activity.

**LITERATURE**
1. Angelova V. and others. Third grade math // Prosveta plus. – Sofia. − 2018.
2. Naydenov N. and others. Project management // University of Ruse, 1999.
3. Nikolaeva S. Project-based approaches in education: conceptual frameworks and application barriers // Sp. Pedagogy. – 2004. – No. 5.
4. Manova A. Methodology of training in solving text problems. − Blagoevgrad, 2011.
5. Manova A. Rangelova R. Garcheva Yu. Mathematics for the third grade. – Prosveta Sofia, 2013.
6. Marulevksa Kr. Project-based learning activity in primary school. – Blagoevgrad, 2009.
7. Panayotova T. We learn to work on a project // Sp. Pedagogy. − 2012. – No. 8.
8. Petrov P. Didactics. "Veda Slaveva" // Zh. G. Third revised edition. – Sofia, 2001.
9. Stamenova I. Diagnostics of skills for written retelling in the fourth grade // SB. Epistemological foundations of education. − Lipetsk, 2023. − P. 197.
10. Stoimenova Ya. Organization of creative activity of students in primary grades. − Blagoevgrad, 2005 – P. 56.
11. Chileva V. Increasing the level of mathematical knowledge of students in the first grade by working with independently collected data // SP. Pedagogy. − 2022. − No1. − P. 103.

***Д.Л. Захариева,***
доктор, доцент,
Югозападен университет „Неофит Рилски“,
г. Благоевград (България)

## ФОТОГРАФСКИТЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ КАТО ЕЛЕМЕНТ ОТ ТВОРЧЕСТВОТО НА СЪВРЕМЕННИ ВИЗУАЛНИ ТВОРЦИ

***Анотация.*** Настоящата статия разглежда влиянието на фотографските изображения и на развиващите се дигитални технологии в творчеството на избрани автори (съвременни и от близкото минало), за които е характерно използването на фотографски образи. Статията извежда някои стилово-пластични визуални особености при отделни творци, като се изследват и анализират различните ефекти от включването на фотографски елементи в произведенията им.

***Ключови думи:*** фотография, фотографски образи, стил, изкуство.

***D.L. Zaharieva,***
Doctor, associate professor,
South-West University "Neofit Rilski",
Blagoevgrad (Bulgaria)

## PHOTOGRAPHIC IMAGES AS AN ELEMENT OF THE CREATIVITY OF CONTEMPORARY VISUAL CREATORS

***Abstract.*** This article examines the influence of photographic images and emerging digital technologies in the work of selected authors (contemporary and recent) who are characterized by the use of photographic images. The article brings out some stylo-plastic visual features in individual artists, exploring and analyzing the different effects of incorporating photographic elements into their works.

***Key words:*** photography, photographic images, style, art.

Проблемът за приложението и взаимовръзките между новите дигитални технологии и ролята на фотографията върху съвременните стилове в изкуството е актуален и представлява интерес за много артисти. Новите медии бележат тотално присъствие в днешния свят. Това бързо темпо в развитието на технологиите неминуемо оказва влияние и върху творчеството на съвременните

визуални творци. Все повече стават авторите, които се възползват от „удобствата“ на фотографските устройства, дигиталните обработки и колажи, прилагайки ги в творческите си експерименти и артистични подходи под каквато и да е форма. Както отбелязва Христова, Т. *„един от най-съществените фактори за предприемане на нови търсения, свързани с визуалните възприятия, е откритието на фотографията“* [3, с. 87].

Обект на настоящата статия са художници и техните произведения, при които откриваме влияния и приложение на фотографски изображения. Задачата ни е чрез използване на сравнителен анализ да открием някои стилово-пластични и визуални особености при отделните автори, като изследваме и анализираме различните ефекти от включването на фотографски изображения, в произведенията им.

След появата на фотографията в средата на XIX в. някои художници започват да не се придържат към стриктното подражаване на натурната действителност, стремят се към по-свободно интерпретиране на формата и пространството постигани чрез условност и стилизация, дават приоритет на въображението си и се опитват да вникнат отвъд видимото. Но има и друга тенденция, при която художниците се възползват от новите технически възможности за регистриране на действителността. В поредица от статии (*Philip McCouat*) [4] анализира ранните влияния на фотографията върху изкуството. Дава примери и факти за артисти, които открито заявяват, че са използвали снимки за някои от композициите си като: Йожен Дьолакроа, Густав Курбе, Пол Сезан, Едвард Мунк, Жан Огюст Доминик Енгър, Алфонс Муха и др. Новото изобретение за автоматично заснемане на изображения започва да измества работата на някои художници (скициране, проучване на натурата, събиране на материал). Доста от артистите приветстват откритието, но има такива, които остават без поръчки от заможни меценати, предвид общодостъпността на изобретението. Бързината на създаване на фотографското изображение в известна степен „обезсмисля“ работата на художниците портретисти. Факторът „времетраене“ се явява важен, защото е известно, че са необходими няколко сеанса за рисуване на портрети, а снимките са бърз, по-евтин и достъпен вариант, в сравнение с поръчката на картина, особено за хората с по-малки финансови възможности.

Разгледана в исторически план, появата на фотографията е сензационна за времето си и променя радикално представата за изкуство и самото изкуство. Многобройни са примерите за присъствието на фотографски изображения в живописта, или използването на фототехника като помощно средство за пренасянето на идеи върху платната, като започнем още от родоначалникът на фотоапарата и камерата т.н. *„Камера обскура“* [1] и стигнем до модерните технологии с развитие на техническия прогрес и цифровизацията. Според Ванеса Лу *„устройството започва да се използва от професионални художници през XVII век и XVIII век, то е предназначено да помага единствено и само при изобразяването на сцени със сложни пространствени перспективи или при избора за „кадриране“ на обектите“* [2]. В тази връзка има предположения, че през XVII в. нидерландският художник Ян Вермеер ван

Делфт използва като спомагателен метод утвърдената вече практика, за пренасяне на фото изображения върху платното с камера обскура и така постига специфичната осветеност, пространственост и стилистика в произведенията си.

Изхождайки от новите възгледи за изкуство, които се наблюдават през XX в. в много направления „съжителството“ между фотография и изкуство се усеща осезаемо, в колажните техники и най-вече при попарт творбите на артистите Анди Уорхоу, Робърт Раушенбърг, Ричард Хамилтън и др.

Несъмнено голяма зависимост от фотографията в творчеството си търпи Франсис Бейкън. Портретите му са рисувани като са използвани снимки. *„Бейкън манипулира кадрите често и разрушително, колажира ги, деформира ги, къса ги, реже ги, приковава ги с игли. Това не е поради неглижиране, а е методично и съзнателно усилие. Влошаването, промяната на първоначалния образ спомага той да стане по-лесно друг, да се прояви другото му в живопис, да се трансформира с боя.“* [5, с.10].

В голяма част от трудовете посветени на фотографските изображения в изобразителното изкуство се набляга повече на историческа фактология, посочват се артистите които ги използват в творчеството си, но по-бегло е засегнат проблемът за съпоставка между творбите им, както и въздействието което фотографията оказва върху тях.

В тази връзка ще потърсим нови изразни възможности, стилово-пластични особености, трансформации и влияния на фотографските изображения в практиката на пет съвременни автори с различни концепции, подходи, стилове и изразни средства.

Интересен пример за влиянието на фотографските изображения в творчеството са живописните картини на художника Юсуф Дуродола. При първата му творба „Фокус“ (пр.1), трите детски фигури са нарисувани необичайно, гледани от „нисък хоризонт“. Наблюдават се нетрайни мимолетни психологически състояния (движение, ръкомахане, усмивки) характерни за фотографските снимки. В другата му творбата „Умът на краля“ – (пр.2) веднага прави впечатление неестествената големина на ръцете и крака на предения план, в резултат от ефекта на широкоъгълния обектив на фотоапарата и получената вследствие на това фотографската перспектива на снимката (близките елементи стават много големи, далечните елементи се намаляват). И в двете платна на Дуродола (пр.1 и пр.2) са търсени експресия, живописни ефекти и стойности, както при фигурите така и в пространственото изграждане, резултат от артистична трактовка.

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| **Пр. 1.** Юсуф Дуродола, „Фокус“, пастел на платно, 160x150см, 2021 г. https://www.mutualart.com/Artwork/Focus/F8FA706A475E19955623DD01C952AF95 | **Пр. 2.** Юсуф Дуродола, „Умът на краля“, акрил и пастел върху платно, размери 112x95 см, 2021 г. https://www.instagram.com/p/CwvRqq5M9hX/?img_index=1 | **Пр. 3.** Адейеми Олалекан, „Ако II“, м.б. платно, 45x40 см. 2021 г. https://olalekan-adeyemi-art.business.site/ |

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| **Пр. 4.** Майкъл Слушакович, „Двойката“, м.б. платно, 61x51 см. https://www.saatchiart.com/art/Painting-The-Couple/86369/9523255/view | **Пр. 5.** Майкъл Слушакович, „Танцът“, м.б. платно, 40x55 см. https://www.saatchiart.com/art/Painting-The-Dance/86369/9523175/view | **Пр. 6.** Майкъл Слушакович, „Двойният портрет на Клара“, м.б. платно, 46x45,5 см. https://www.saatchiart.com/art/Painting-The-Double-Portrait-of-Clara/86369/9523229/view |

В творбата на Адейеми Олалекан „Ако II“ (пр.3), лицето с широката усмивка на дамата (характерна поза от мигновено уловено състояние на фотографско изображение) е предадено фотореалистично, като авторът е претворил сюрреалистично фона, имитиращ начупена стенна основа, от олющеността на която се появяват различни образи. Творческият подход се проявява и чрез фрагментираната и уедрена в композицията глава, моделирана обемно и съпоставена с плоското решена повърхност около нея.

И при трите платна на Слушакович (пр.4, пр.5 и пр.6) се наблюдават фотографски нетрайни мимолетни състояния. Стилът на работа е сходен и в трите произведения – забелязваме суховато изпълнение на главите и ръцете, повече творчески размах е постигнат в изобразяването на фона. В творбите му се усеща конкретност на предния план и експресивна динамика назад. Главите и телата имат условен колорит, взаимодействието на цветовете и рефлексите е в малка степен, фигурите създават впечатление на боядисани и изрязани, но това е част от идеята и изразността на авторската концепция.

| | |
|---|---|
|  |  |
| **Пр. 7.** Вероника Байърс, „Екстравагантна живопис“, акрил, платно, 130x200 см. https://www.saatchiart.com/art/Painting-Extravagance/97038/9295123/view | **Пр. 8.** Туран Бююккахраман, „11 живопис“, м.б. платно, 140x186 см. https://www.saatchiart.com/art/Painting-11/1085785/4313004/view |

В колажната „Екстравагантна живопис“ на Вероника Байърс – (пр.7) парчета и елементи от различно време се съчетават в една обща идея. Композицията като цяло има асоциативен характер, образите на преден план се конкретизират от условни форми. Забелязваме различен рисувателен почерк в изграждане на различните композиционни елементи – фотореализъмът в изобразяването на половината тяло на кучето, също и лицето на фигурата са противопоставени на артистизъма и експресивността в рисунъка в останалата визуализация на идеята.

В творбата на Туран Бююккахраман (пр.8) наблюдаваме по-различен подход отколкото в останалите примери. Тук фотографиите използвани в композицията не губят изначалния си характер, изображенията и частите от текст внушават асоциации напомнящи колаж. За да пресъздаде идеята си на минувач пред стена с разлепени афиши, художникът като че ли е „прерисувал“ изцяло снимките, от които е почерпил вдъхновение за идеята си.

След краткия анализ на разгледаните творби можем да отбележим, че откриваме различни аспекти, тенденции и начини за влияние на фотографските изображения, проявяващи се в композициите на избраните за сравнение художници. Извадката показва само част от необятните възможности за формообразуване, за въздействие и отражение на съвременните дигитални технологии върху визуалните изкуства.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. В превод от латин. „camera obscura“ - „тъмна стая“ – URL: https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B0_%D0%BE%D0%B1%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%80%D0%B0

2. Лу Ванеса. Историята на камера обскура и интерпретацията ѝ в съвременното българско изкуство // Изд. УНСС; Алма комуникация. – 2023. – № 54. ISSN 1313-9908. – URL: http://media-journal.info/index.php?p=item&aid=460

3. Христова Т. Творчески подходи за пренос на идеи от изобразителното изкуство в модата: Монография. – Благоевград: Унив. Изд. „Неофит Рилски“, 2021. – 127 с.

4. Philip McCouat. „Early influences of photography on art“, Journal of Art in Society. – URL: https://www.artinsociety.com/early-influences-of-photography.html

5. Иванов Ст. Ателието-архив на Франсис Бейкън – традиция и трансформация // Пирон. Софийско електронно списание за изкуства и култура. брой 11 / зима 2015 ИЗКУСТВА И ПАМЕТ. ISSN 2367-7031. – URL: http://piron.culturecenter-su.org/wp-content/uploads/2015/11/2015-11-stivanov-atelieto-arhiv-na-fransis-bejkun-tradicia-i-transformacia.pdf

**UDC 373.3**

***I.A. Stamenova,***
Assoc. Prof.
South- West University «Neofit Rilski»,
Blagoevgrad (Bulgaria Republic)

# METHODICAL GUIDELINES IN WORKING WITH A WORK OF ART IN ELEMENTARY SCHOOL

***Abstract.*** The present development aims to present basic aspects in working with an artistic work in the initial stage of the basic educational degree. Pedagogical practice shows that students encounter difficulties in the implementation of activities set by the teacher, related to a specific task from the lesson. The reason for this lies in their inability to adhere to the basic methodological guidelines when working with a text. For example, after the presentation of the text by the teacher, tasks related to its content should be completed. Therefore, the analysis must be accompanied by work on specific moments of it. For this purpose, it is necessary to familiarize them with essential methodological guidelines, which would only facilitate the process of perceiving the written information, as well as the subsequent implementation of creative activities.

***Key words:*** fiction, reading comprehension, discourse, curricula, elementary school.

It is a fact that the perception of new learning material in any subject is accompanied by certain difficulties for primary school students. The reasons for this may be different. For example, a large volume of information that makes it difficult to fully absorb the content of the text, the use of unfamiliar words, including foreign words, archaisms, colloquialisms, etc. Oversaturation with information in any lesson leads to hindrance of its perception. Therefore, it is necessary, especially in the teaching of literature, to pay attention to the need for clearly defined guidelines - methodological guidelines that contribute to the familiarization of students with the essence of the new learning content for the lesson. Further work on the text becomes pointless if the student does not understand what is written in it. Here, the formed skill of reading comprehension has a particularly great influence.

In this line of thought, L. Churukova shares that: "Students, based on the acquired knowledge, rules, procedures, techniques, engage in independent activity to solve various tasks" [Churukova, 2010:229].

When they adhere to the established rules, individually or in groups, they easily complete the tasks for the lesson, as well as those additionally assigned to them. Working with a work of art is by no means an easy process. For younger students - first and second grade, it is accompanied by more significant difficulties than for older students from third and fourth grade. For this reason, a step-by-step tracing of the main emphases in each work of art studied in the initial stage of the basic educational degree is necessary. The methodological guidelines, which are the subject of consideration in the development, aim to facilitate to the maximum extent the work with texts of different genre varieties. The main method in working with the work of art is

the conversation. Through it, students learn not only to express themselves truthfully, arguing with facts from the text, but at the same time the ability for creative thinking is formed, setting the stage for the upcoming active creative work. During the interview, comparative characteristics are made between the individual characters, their positive and negative traits are presented, unfamiliar words in the text are discovered, with the aim of developing their active vocabulary, points of contact with other characters from studied or independently read literary works are sought, etc. Literary education aims at the overall development of the student as a person - on a cognitive, intellectual and creative level, because this triple combination will be needed not only in the learning process, but also in life, where a knowledgeable and erudite person is a successful person in society. That is why thinking and imagination are developed through reading different works of art.

According to N. Chimeva, through the conversation in the lesson, the development of the action is followed, and in parallel, observations are made of the actions of the characters and the motives of their behavior are clarified, thus laying the foundations for the formation of moral concepts in adolescents [Chimeva, 2004].

Before specifying and analyzing the methodological stages in the work with a literary text, it is appropriate to first pay attention to the literary knowledge that must be mastered by students from the first to fourth grades in the new curricula, because the methodological work is in accordance with the standards of the curricula and learning content included for study in the reading textbooks.

***For the first grade, literary education implies the mastery of knowledge about:***

- ✓ the recognition of a fairy tale, story, poem and riddle;
- ✓ a short answer to questions on the content of the particular studied work of art;
- ✓ distinguish poetic from non-poetic speech;
- ✓ orientation in the meaningfully presented event of the studied literary or folklore work, etc. under.

***In the second grade, the emphasis is on the acquisition of knowledge and skills for:***

- ✓ distinguishing studied or independently read texts as literary or folklore works;
- ✓ recognition of the fable by the ridiculed human shortcomings and the lesson, which is a carrier of certain life wisdom, according to the content of the text;
- ✓ orientation in the sequence of episodes in a studied literary or folklore work;
- ✓ a reasoned statement, adhering to the essence of the text, regarding prominent preferences for characters or episodes in the work considered in class;
- ✓ commenting on preferences for individual characters and episodes from the genre varieties planned for study in the program, etc.

***For the third grade, students are introduced to:***

- ✓ the discussion of individual fragments of a literary work indicated in the reading;
- ✓ tracking the relationships between characters in a studied work;
- ✓ comparing the actions of the characters and their moral qualities;
- ✓ discovering the logical accents in a literary text;
- ✓ finding descriptions of appearance of characters, setting and landscape in the artistic text, etc. under.

***In the fourth grade, when working with a work of art, the emphasis is on:***

- ✓
- ✓ discovering the connections between the characters' motives and actions;
- ✓ discovering the interrelationship between the episodes in the development of the action in the studied work;
- ✓ comparing events and characters from literary and folklore works;
- ✓ knowledge of works from children's literature related to the cultural diversity and moral virtues of the Bulgarian people, etc. [MON. Study programs]

It is clear from the content of the curricula that the literary diversity of genre varieties, themes and plots contributes to the development of skills for analysis, for written retelling activity, for role-playing a preferred text, for adding, transforming or rewriting the work of art, for unfolding the creative potential of the little artists, for the development of their communication skills, for enriching the vocabulary, for immersion in the magic of art, where all kinds of miracles and magic are possible. In other words, literature is all that a child needs to open the door to creative thinking.

The theoretical setting of the topic implies its practical connection with specific educational content. In order to visually apply the methodological framework in working with a text, I refer to the third-grade reading book of the "Prosveta Plus" publishing house of the fairy tale "The Swallow and the Sparrow" [Dimitrova, 2018:74-75].

The methodological guidelines for working with the specified work of art are related to the implementation of the following activities:

1. Updating of old knowledge, where the teacher, by means of questions, checks the level of mastery of the learning content. On the other hand, this can also happen by checking homework if it is assigned.
2. The teacher writes the title of the lesson on the board, and the students in their notebooks, at the same time briefly introducing them to biographical data about the author of the work, as well as some books and literary works written by him.
3. I ask them a question before they get to know the content of the text to check how well they have listened carefully.
4. This is followed by an oral retelling of the text by the teacher, putting the necessary emotionality and artistry into the narration process in order to direct the attention of young listeners to episodes essential to the text, tracking the relationships between the characters and the subsequent actions in the plot of the work.
5. The teacher recalls the question again and indicates a student to answer.

6. It turns to a conversation - the most often used method in working with a work of art. Below the text are questions with which the teacher initiates the discussion. In addition to them, he also asks additional questions, directing the students to work with the text in the process of work.
7. Clarifies the meaning of unfamiliar words to enrich their vocabulary. The words are recorded in the study notebook.
8. This is followed by role-playing, chain reading or role-playing the plot of the work, after which the conversation continues, and the direction here is now to trace the qualities of the characters. Reference is made to life and examples are given similar to those described in the content of the story. In this way, the aim is to stimulate the development of imagination and express a point of view as readers and critics, according to the opinion of each one of them. Literature is a direct reflection of reality, and for this reason, students should put themselves in situations similar to those described in which the characters find themselves, share their personal experiences and express how they would approach the case study created in the text.
9. Looking for the connection with other studied or self-reading works in which the main characters are the swallow and the sparrow and comparing their behavior in the respective texts.
10. During the talk, the so-called selective reading is applied in order to track whether the students, after sharing their personal opinion on the question, are able to prove it with facts from the text.
11. The text is divided into separate episodes in order to follow the behavior of the characters and their relation to each other. The positive and negative traits of each of them are sought.
12. The teacher asks them a question that they are expected to answer orally very briefly to test their fluency in expressing personal impressions of the text. With this, it checks both their vocabulary level and related speaking skills when asked a question, sticking to its content. In this way, attention, memory and concentration are also tracked. The question is this: Do you like the swallow or the sparrow better? Why?
13. The lesson of the tale is discovered and reflected upon. On the other hand, the teacher points out several lessons by tasking the students to point out the one that is relevant to the plot of the literary work.
14. At the end of the lesson, a creative task related to the text is assigned to summarize the lesson and put the students in a situation of creative activity. The task can be for individual or group work – at the discretion of the teacher. The creative task on this topic is as follows: Continue the text by telling what happened to the sparrow after the advice given to him by the wise and hardworking swallow. If there is no time left to complete the task by the end of the class, it remains for homework.
15. Before the bell rings, the teacher recalls with 2-3 questions what they worked on this lesson and sharing impressions of the studied work. Completion of the creative task, as well as an expressive reading of the text, remains for homework.

With these methodological guidelines, not only the work of the students, but also of the teacher is made easier, because this framework, structured in this way, allows various activities to be carried out during the lesson, with which the lesson can be easily learned, but at the same time the educational content is presented in an interesting and diverse way. In this way, we stimulate them to read more, to be motivated to work hard on different texts in and out of school and to participate in various creative initiatives where they can show their best. Literature is a fountain of wisdom from which the inquisitive reader who thirsts for knowledge drinks. Therefore, it develops thinking and nurtures creativity as a result of reading all kinds of folk, magic and fantasy stories. The mission of a true teacher is to encourage and stimulate the reading interests of his students by offering them literary readings outside the curriculum tailored to their literary and creative preferences.

**LITERATURE**

1. Dimitrova P. and others. Reading book for third grade. – Sofia: "Prosveta Plus" publishing house, 2018.
2. MON. Study programs. – URL: http//www.mon.bg.
3. Chimeva N. Fiction as a subject of study in 1.-4. class. – Blagoevgrad, 2004.
4. Churukova L. and others. Models of the learning process. Pedagogy. – Blagoevgrad: UZU «Neofit Rilski»; Elec State University "I. A. Bunin". – Bulgaria-Russia, 2010.

**УДК 373.3**

***К.А. Стоева,***
старший учитель начальных классов,
основная школа“ Св. св. Кирилл и Мефодий,“
д. Рупите, общ. Петрич, обл. Благоевград (Республика България)

## ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ПЛАТФОРМЫ С ЦЕЛЬЮ ПООЩРЕНИЯ ЧТЕНИЯ ВО ВТОРОМ КЛАССЕ

***Аннотация.*** Новое поколение растет в Новое время − время новых технологий, инноваций и искусственного интеллекта. Поэтому мне хочется наилучшим способом передать свой собственный опыт учащимся, моим ученикам. И чтобы это получилось, необходимо направить внимание на развитие индивидуальных способностей, темперамента, разносторонних интересов, творческих дарований, интеллигентности в целом. Освоение болгарского языка, умение читать плавно, с пониманием, правильное составление речи приводят к развитию мышления и социализации учеников. А выполняя конкретную творческую задачу, например, представить своего сказочного героя перед аудиторией, дети раскрывают свою креативность, артистичность, коммуникабельность, развивают навыки свободно и грамотно пересказывать текст.

Использование различных информационных технологий способствует развитию различных видов компетентностей, навыков, интеллекта у учащихся, которые помогут им усовершенствовать свою самую сильную сторону характера.

***Ключевые слова***: технологии, инновации, учебные платформы для обучения, чтение, накопление навыков, компетентность и интеллект

***K. A. Stoeva,***
Senior primary school teacher
Primary School "St. Cyril and Methodius
Village of Rupite, Petrich Municipality, Blagoevgrad Region
(Bulgaria Republic)

# INNOVATIVE TEACHING METHODS AND PLATFORMS TO ENCOURAGE READING IN THE SECOND GRADE

***Abstract.*** A new generation is growing in a new time − the time of new technologies, innovations, and artificial intelligence. Therefore, I want to convey my experience to my students in the best way possible. For this to happen, it is necessary to direct attention to the development of individual abilities, temperament, diverse interests, creative talents, and intelligence in general. The mastery of the Bulgarian language, the ability to read smoothly and with understanding, and the correct composition of speech lead to the development of thinking and socialization in students. By performing a specific creative task, for example, to present their fairy-tale hero to an audience, children reveal their creativity, artistry, and sociability and develop skills to freely and competently retell the text.

The use of various information technologies contributes to the development of various types of competencies, skills, and intelligence in students, which will help them to improve their strongest side of character.

***Key words***: technology, innovation, learning platforms for learning, reading, skill accumulation, competence, and intelligence.

Новое поколение растет в Новое время − время новых технологий, инноваций и искусственного интеллекта. Дети с любопытством и интересом с самого раннего возраста прикасаются к инновационным игрушкам, которые совершают много разнообразных действий. Наряду с веселостью, забавой и жизнерадостным настроением, которое приносят они, у детей накапливаются знания, умения и навыки. Некоторые игрушки рассказывают сказки, с их помощью дети слушают увлекательные истории, и таким образом они учатся пересказывать услышанное. На основе формулы "вопрос − ответ" им задают вопросы, а после того, как дети ответят, начинается общение и как-то незаметно, играя, накапливают навыки, развивают качества. Одна из многих интерактивных игрушек − это Zanzoon-Супер магический Джин, который угадывает слова и читает ваши мысли в целых пяти областях. Дети еще с ранних лет своей жизни играют в такие запрограммированные игрушки и с множеством забавных игр на планшете. Действительно, это полезно и не вредит здоровью, однако если наряду с новыми технологиями, смартфонами и планшетами дети выходят чаще на природу, играют в интересные игры нашего детства, будет лучше, если делать все в умелом соотношении с остальными деятельностьями, в правильной синхронизации и в разумной мере. Именно здесь, на этом этапе, важна роль родителей и учителей. Они обязаны помогать ребенку, направлять его действия, составлять правила, моделировать *характер его* мировосприятия и *поведения*.

Наилучшим образом я хочу передать свой опыт ученикам, а для этого необходимо развивать индивидуальные способности: темперамент, интересы, задатки и интеллект. В книге" Теория множественного интеллекта"(1983 г. ) Говард Гарднер пишет, что „существует множество интеллектов, независимых

друг от друга”. По мнению автора, все люди обладают всеми типами интеллекта, однако в разной степени [1].

Усвоение болгарского языка и чтения во втором классе очень важно для развития речи, мышления и социализации учеников. Развитие умения читать плавно, с пониманием, строить правильную речь очень важно для детей, так как в результате этого они смогут правильно отвечать на вопросы и осмысленно четко составлять предложения. Подход обучения , который я применяю в своей практике, – личностно ориентированный.




***Рисунок 1 − Восемь видов интеллекта, согласно Говарду Гарднеру***

Иными словами, это означает, что я учитываю возраст учеников, чтобы выбрать правильные инновационные подходы. То же самое связано и с процессом обучения, чтобы оно как процесс получения новых знаний стало активным, чтобы ученики научились сами искать решения познавательных задач или, оказавшись в проблемной ситуации, уметь принимать решения, отвечать на вопросы, не боясь ошибаться, потому что человек лучше всего учится на своих ошибках. Создавая одинаковую образовательную среду для всех учеников с целью обеспечить более высокую мотивацию и вовлеченность, я использую все три подхода из „теории множественного интеллекта" Говарда Гарднера " (1983 г.) [1].

- Вариационный подход – требует от учителя чередовать все деятельности, чтобы ученики находились в соприкосновении со всеми интеллектами. Таким образом, учитель может определить, какой интеллект преобладает у каждого ребенка.
- Подход выбора – предлагает различные варианты для изучения одного и того же материала, используя различные типы интеллекта.
- Связующий подход – благодаря ему осуществляется связь между учебным содержанием, который учитель преподаёт на данный момент, и преобладающим интеллектом учащихся.

В процессе обучения я применяю еще и междисциплинарный подход, поощряя интерес своих воспитанников к чтению и родному языку. Искусная интеграция информационных технологий в учебном процессе и новые методы обучения делают его более творческим. Исключительно важно развивать у подростков навыки XXI века: работу в команде, решение проблем, креативность, эмпатию, уверенность, терпение, концентрацию и эксперименты. Дети должны быть уверены в себе, в своих возможностях, им необходимо знать, что они могут с этим справиться. Чувствуя себя такими уверенными, дети смогут выражать свои идеи и с легкостью их реализовывать. Я применяю интерактивно-игровой метод, перевернутый класс и метод обучения на основе проектов, в результате которого второклассники готовятся к выполнению творческого задания – представить своего сказочного героя перед аудиторией, одноклассниками и учениками нашей школы.

В своей педагогической практике я постоянно использую разные способы, подходы, чтобы побудить желание учащихся к чтению и они побольше читали. Например, используем платформы IZZI издательства КЛЕТ [2], онлайн-игру Книговище [3]: зарабатываешь очки, титулы и виртуальные сокровища, читая. Покоряем 14 уровней чтения и соревнуемся с родственниками, друзьями, одноклассниками и тысячами детей со всей страны. Ученики ведут онлайн-читательский дневник с рисунками и картами мышления, бумажный читательский дневник со списком авторов произведений, отвечают на вопросы, пересказывают отрывки и рисуют интересный момент, который им больше нравится. Высказывают собственное мнение, дают оценку книге, составляют рейтинг своих любимых трех книг**.** Нами был создан еще и читательский клуб к сети читательских клубов "Жемчужинка волшебная" Фонда „Детски книги“ [4]. Книги, с которыми мы работали в клубе, выбрали из списка номинантов на премию " Жемчужина волшебного 2023 года.“ Мы читали, обсуждали, дисскутировали оживленно и выбирали книги из категории „исследователи“. Каждый ученик составил свой рейтинг самой интересной книги, а я отправила заполненную форму на сайт. Дети получили грамоты и сертификаты „Книговище“ и "Жемчужинка волшебная". С учениками мы читаем книги в печатном варианте онлайн на планшетах „Lenovo“, на сайте dechica.com. Все книги были предоставлены нам школой и родителями детей, которые заранее купили их. Для успешного выполнения творческого задания – представить перед аудиторией своего сказочного героя в костюме и с пересказанным отрывком так, чтобы дети школы узнали сказку и сказочного героя, мы провели важные мероприятия в несколько этапов:

1. Подготовительный этап – выбор сказочного героя, снабжение книгой и выступление перед одноклассниками.
2. Основной этап − самостоятельное чтение отрывков из книги, чтение перед одноклассниками, дискуссия, ответы на вопросы и пересказ выбранного момента из произведения. Вписывание произведения в бумажном читательском дневнике.
3. Заключительный этап – разработка плана, выбор на представление костюмов, организация выступления.

Ученики сами выбрали произведения и сказочных героев, которых потом представляли. Каждый принес свою книгу и поделился со своими одноклассниками, почему он сделал этот выбор. Последовало индивидуальное обсуждение с каждым учеником, направленное на то, какой момент произведения он должен подготовить для своего выступления. Это, можно сказать, был подготовительный этап, а основной этаппо времени был самым продолжительным, потому что каждый из участников читал книгу, затем пересказывал выбранный им отрывок. Мы записали видеофайлы с пересказанными отрывками, пересмотрели их, тщательно обсуждали, объективно комментировали и оценивали художественные навыки и способность школьников пересказывать. Наконец, сделали презентацию в классе, и каждый ученик имел возможность высказать мнение и дать оценку сценическому костюму своего друга, а также и отрывку из произведения, который он уже пересказал. Родители все время оказывали поддержку детям при выборе костюмов**.**



***Рисунок 2 − Самые интересные герои сказок второго класса***

На последнем этапе мы запланировали выступление детей в читальном зале перед аудиторией. Обустроили зал, снабдили его техникой.



***Рисунок 3 −Выступление самых интересных героев сказок***

Ученики, которые проделали большую работу, приложили много усилий, и выступили лучше всех – это Янислав Герчев (хитрый Петр), Божидар Динев (Гарри Поттер), Влади Ташев (кот из сказки «Кот в сапогах»), Иордан Динев («Маленький принц») и Ивонн Илиева, которая подготовила двух персонажей (Пеппи Длинный Чулок и фея из захарницы).

Цифровые инструменты в учебном процессе надо использовать по плану, умеренно, уместно и в нужное время. В своей педагогической практике я стараюсь, ( и это мое убеждение в принципе), превратить чтение по принуждению в чтение для удовольствия, потому что это одно из существенных условий для успешного развития учащихся. Иногда при работе в классе мы обучаемся с помощью платформы Office 365, используя виртуальную классную комнату Teams и Goole Classroom. Они интегрируют приложения для связи в режиме реального времени. Для интерактивных уроков я использую презентации, уроки из платформ ucha.se и IZZI издательства КЛЕТ. На электронных платформах Goole Forms и Microsoft Forms ученики выполняют тестовые задания. Эти платформы предлагают одни и те же функции: шаблоны с вопросами и ответами, разные типы вопросов. Очень активно и успешно мы используем также и Learning Apps – интернет-платформу [5] для создания учебных игр-упражнений, которыми я делюсь на почте outlook.

Производит впечатление, что ученики с легкостью, совершенно естественно и без всяких трудностей используют технологии. И это неудивительно, потому что они – поколение, которое растет в обстановке постоянно развивающегося цифрового мира. Необходимо, однако, синхронизировать традиционные методы обучения с цифровыми средствами. Учитель должен уметь не только использовать готовые цифровые ресурсы, но и создавать подобные. В процессе

обучения дети развивают различные компетентности, навыки и самую сильную сторону своего характера**.**

*„Чрезвычайно важно распознавать и развивать все различные формы интеллекта человека и все комбинации этих интеллектов. Мы все такие разные, потому что у всех нас разные комбинации интеллекта. Если мы поймем и осознаем это, я думаю, что у нас будет, по крайней мере, больше шансов справиться со многими проблемами, с которыми сталкиваемся в жизни*“, – утверждает Говард Гарднер [1].

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Гарднер Говард. Структура разума. Теория множественного интеллекта: [юбилейное издание с новым предисловием автора] / Говард Гарднер ; [пер. с англ. А.Н. Свирид]. – Москва: Вильямс, 2007. - 501 с.
2. Образовательная платформа IZZI. – URL: https://klett.bg/izzi − 2023.
3. Гаврилова Десислава, Джанабетска Иска, Генова Яна. – URL: .https:// www. knigovishte.bg/register, 2023.
4. Фонд „Детские книги“− 2023. – URL: https://www.biserche.com/nominacii-v-nagrada-biserche-valshebno-
5. Learning Apps-интернет-платформа. – URL: https:/ /learningapps. org/index.php? overview&s=&category=0&tool=

**UDC 373**

***Mojtaba Rezaei rad,***
Assistant Professor,
Department of Educational Technology,
Sari Branch, Islamic Azad University,
Sari (Iran)
***Fatemeh Jafarkhani,***
Assistant Professor of Educational
Technology Department of Allameh
Tabatabai Universityи
(Iran)

## THE RELATIONSHIP BETWEEN FORESIGHT AND EDUCATIONAL QUALITY OF SCHOOLS IN A NEW ENVIRONMENT

***Abstract.*** The current research aimed to determine the relationship between foresight and the educational quality of schools in a new environment. This study was practical in purpose, descriptive in nature, and utilized a correlation method. The statistical population consisted of all students at the first secondary school in the Sari district of Iran in 2019. Following Tabachnik et al.'s (2007) approach, a sample of 96 students (60 girls and 36 boys) was selected using an available sampling method. The measurement tools included Parsa et al.'s prospective questionnaire (2011) and Mousavi et al.'s educational quality questionnaire (2016). Pearson's correlation coefficient was used to analyze the data and generalize the findings from the sample to the statistical population. The results showed a significant positive correlation between foresight and its components (i.e. conceptual understanding, calculation ability, and forward-looking methodology and spirit) with the educational quality of schools. Thus, foresight is an important factor in enhancing the quality of education in schools, and education policymakers should give serious attention to this factor.

***Key words:*** Foresight, Educational Quality of Schools, New Environment.

## Introduction

In the new ecosystem, the terms change and transformation are among the most commonly agreed-upon paradigms by policymakers, planners, and implementers of political, economic, social, environmental, and technological systems. In a situation of continuous change, the survival of every entity and organism depends on adapting to the conditions of the ecosystem and the environment (Mehdi, 2015). The complexity of issues, the increase in the number of people involved in decision-making processes, the issue of globalization, the expansion of the internet and network communications, and the possibility of unforeseen phenomena have increasingly caused strong tendencies towards systematic future thinking and thinking about possible future events among various groups such as companies, policymakers, academics, and other individuals. From a forward-looking perspective and with the development of future research methods, it is possible to anticipate possible global phenomena and perspectives as well as upcoming opportunities to improve the living conditions of current generations. However, the complexity of everyday issues and the need to manage and solve current issues quickly, which are sometimes influenced by the rapid emergence of various phenomena, leave little time for leaders to focus on the long-term. Therefore, many political decision-makers tend to solve short-term issues in order to stay in power. At the lower levels of decision-making (enterprise and company), the attitude of prioritizing profitability forces managers to engage in short-term activities and seek to solve issues whose deadlines are approaching. Even world leaders tend to focus on one aspect of issues and may be unable to face the magnitude of multiple issues on an international level. This is a challenge as they try to solve global challenges, such as climate change and other problems such as information explosion, global economic crises, oil price changes, or global epidemics (such as COVID-19), where global solidarity is required. Unfortunately, decision-makers often do not consider foresight when making long-term decisions (Taati et al., 2021).

In management science, strategies, plans, and patterns are ways to achieve goals in the future, and the secret to their success lies in correct design and formulation, as well as accurate implementation in practice. Undoubtedly, the most decisive factor for the effectiveness of strategies is to understand a correct and clear picture of the future, which is only possible through futurology. In addition to planning, especially long-term plans and vision, success can be achieved if it is accompanied by a correct and sufficient understanding of the future. Based on this, futurists are key players in the process of creating national, sectoral, and organizational perspectives. Some other thinkers consider strategic thinking and futurology as types of soft sciences and technologies, and since the real wealth in knowledge-based societies is soft wealth, every society, organization, and institution that wants fundamental changes must explore the unknown and the future world with different methods of futurology and forecasting. Therefore, foresight can draw long-term perspectives focused on environmental changes (Alizadeh & Jahanian, 2020). According to Hosseinikhah (2008), foresight is defined as the process of drawing visions of the future and using long-term planning to predict future events, as well as the correct and optimal use of resources and opportunities. Traditional forecasting methods have been proven inef-

fective due to the lack of attention to certain factors in quantitative and quasi-numerical methods. The emergence of foresight in technology has led to serious changes in the way of looking at and solving problems (Abbasi Shahkoh et al., 2008).

One of the main applications of technology foresight studies is science and technology policymaking, which involves identifying the direction of science and technology development and their critical situations. In addition, it is important for countries and organizations to monitor their trends, plan economic development, improve the quality of social life, participate in global competitions, and seek to obtain a greater share of global markets. Identifying opportunities and challenges in the future and promoting the culture of foresight in various socio-economic dimensions are some of the most important goals of technology foresight (Yagoubi et al., 2006).

Science and technology are closely tied to planning for the future, and scientific policy is becoming an increasingly necessary component of such planning (Theo, 2009). Futurism has been approved as a tool to focus the efforts of scientific and technological societies toward the production of capital and improving the quality of life in many countries. This is because emerging technologies with diverse applicability can have fundamental effects on industries, the economy, society, and the environment in the coming decades. The expansion of these technologies is highly dependent on scientific progress, which can identify emerging technologies in their early stages of formation and find the necessary resources to ensure their rapid and effective development (Yagoubi et al., 2006).

Education and the approaches emerging from the new age of communication and technologies in education, including the maximal view based on self-learning and metacognition, are crucial for development and reform worldwide. As a result, science, teaching, teachers, students, curriculum, and schools are getting new definitions. The traditional boundaries of education and technology have disappeared in many cases due to globalization and need to be redefined. The disappearance of geographical boundaries between national governments and the global community, national culture and its subcultures, school and local society, home and school, education and work, formal and informal education, pre-arranged curriculum and people's choices, students and teachers, parents and children, humans and machines, and even between different disciplines has created major challenges for education. To cope with these challenges and adapt to the changes that have occurred, educational planners and trainers must take urgent and bold steps to renew the educational organization in all aspects and dimensions. Neglecting this task means abdicating responsibility for the benefit of globalization and its guardian (Sabouri Khosrowshahi, 2010).

Today's complex world demands an education that can meet the needs of society in accordance with the complexities of the third millennium. Therefore, an effort should be made with continuous review and revision to ensure that the curriculum, with its complete and scientific richness, responds to all current needs and rapid changes in the future. A forward-looking view in the curriculum of education and training can provide students with knowledge and forward-looking thinking to understand possible opportunities and threats in the coming years in all fields. To do so, knowledge and awareness of future conditions in education and training are basic

needs for policymakers and top managers of this institution, which can be answered through future research studies (Ebrahimi-Mermeti & Salimi, 2018).

Foresight in the education system, with an approach of responding to the future needs of society and educating future generations based on national and religious teachings and values in all areas, can be used in many ways (Hemmati et al.2014). It is worth noting that educational systems, including education as the most obvious form of investment in human resources, play the main role in training and providing efficient human resources. These systems allocate a significant share of each country's budget and play a decisive role in various economic, social, cultural, and political dimensions of societies. Therefore, ensuring optimal quality of their performance to prevent the wastage of human and material capital and to have the ability to compete in the future world where quality is the most important component for the survival of any organization is an undeniable necessity (Mohammadi, 2005).

The Iranian education system has faced many challenges and issues during the past two decades, among which we can mention the inability to produce theoretical knowledge and the consumption of fundamental and theoretical knowledge produced in other countries. Dealing with these challenges requires improvement and promotion of quality in the education environment, which has been pointed out in numerous research. Alizadeh and Jahanian's (2020) research suggests that education, from preschool to university, should be future-oriented because its primary function is to equip students with the knowledge and skills required for effective participation in society, both in the present and in the future. Ebrahimi-Mermeti and Salimi (2018) further emphasize that the perspective of the future in the curriculum is dynamic and should be developed beyond the classroom to prepare students to be future-oriented and flexible individuals.

Parsa et al. (2011) highlight that the educational system of any country must equip learners with the necessary knowledge and skills to identify future developments and issues and prepare for them. The authors argue that creating flexibility and variety in the content is necessary not only due to the increasing requirements of daily life and work but also to strengthen the learning motivation of each individual by considering their personality, interests, experiences, and unique characteristics.

Moztarzadeh's (2010) research suggests that the most significant developments in the field of foresight are related to changes caused by science and technology. Hamidzadeh and Fathi Vajargah's (2009) research shows that education should be future-oriented and look at future prospects and forecasting in the framework of educational and strategic planning to create a long-term life and draw the horizon of programs. Forecasting the future environment is an effective factor in recognizing the threats, bottlenecks, situations, and opportunities of the organization in that environment.

Therefore, being aware of future opportunities inside and outside the organization is the starting point of educational planning, and not paying attention to it makes the product of educational planning vulnerable. Education is one of the primary and fundamental institutions of any society, and its performance has a significant impact on all aspects of people's lives in that society.

Today, technology plays an increasing role and importance in the development of societies, and the world is moving towards a knowledge-based economy. Compre-

hensive and sustainable development is mainly based on technology development, and technology development is based on initiative, creativity, innovation, and scientific development. In this regard, foresight is needed to develop the connection between foresight and national and global decision-making, as Taati et al. (2021) argue. Humanity needs a global long-term and multilateral vision of the future, along with long-term goals, to make better decisions and build brighter futures. The transformation of societies has a significant impact on people's attitudes toward the future. This attitude is a complex concept that includes expectations, concerns, and orientations toward the future. Foresight enables us to identify strengths, weaknesses, threats, and opportunities, and it facilitates optimal use of resources while predicting incidents and events. A system that fails to envision a future for itself has a passive approach toward challenges and is vulnerable to unfavorable circumstances (TurkZadeh & Keshavarzi, 2014).

Considering the above, schools and classrooms play a crucial role in implementing educational policies and decisions. Therefore, incorporating foresight into the education system is vital for building a strong and progressive country. Achieving this requires improving the quality of educational content and enhancing students' knowledge, especially in the new ecosystem based on the internet, virtual space, applications, and electronics. With that in mind, the current research aims to answer the question of whether a relationship exists between the future and the educational quality of schools in the new environment.

## Method

The present research has a practical purpose, and it utilizes a descriptive research design for data collection, where the predictor variable (foresight and its components) is not manipulated. The research design is non-experimental, and the research method is correlational. The statistical population consists of all first-year secondary school students in the education and training system of one district in Mazandaran province, Iran, in the academic year 2021-2022. To estimate the sample size, the formula suggested by Tabachnik et al. (2007) was used, which is $N \geq 8m + 50$, where N is the sample size and m is the number of independent variables. Therefore, the sample size is 90 people, as there are five predictive or independent variables in this research. However, to account for potential incomplete responses from participants (10% sample drop), the sample size was increased to 100 people. Ultimately, 96 questionnaires were evaluated and analyzed. To measure the variables, two standard pre-made questionnaires were used as follows:

### Foresight assessment questionnaire

Foresight assessment questionnaire: The questionnaire designed by Parsa et al. (2016) was used to assess foresight. This scale consists of 45 items divided into four subscales: conceptual understanding (8 items, questions 1-8), calculation ability (14 items, questions 9-22), forward-looking spirit (11 items, questions 23-33), and methodology (12 items, questions 34-45). Respondents answer each item on a 5-point Likert attitude scale ranging from "very low" (1 point) to "a lot" (5 points). The minimum score for the questionnaire is 45 and the maximum score is 225. To obtain a score for each subscale, the total scores of each section are divided by the number of items in that section. Scores for the questionnaire are in the range of 1 to 5, with a

theoretical average or cut-off point of 3. The validity and reliability of this questionnaire have been confirmed in previous research by Parsa et al. (2013), where 20 university professors and specialists in fields such as planning, sociology, education, and management were polled to revise the questionnaire, resulting in 45 items. Exploratory factor analysis using the Varimax rotation method identified four factors: conceptual understanding, calculation ability, methodology, and forward-looking spirit. Cronbach's alpha coefficient was used to measure the reliability of the questionnaire, with a coefficient of 0.89 for the entire questionnaire and 0.74, 0.64, 0.63, and 0.85 for the subscales of calculation ability, conceptual understanding, forward-looking spirit, and methodology, respectively (Parsa et al., 2019). In the research of Turkzadeh and Kavrizi (2014), internal consistency was also assessed, and reliability was confirmed for each of the subscales of calculation ability (0.73), conceptual understanding (0.75), forward-looking spirit (0.63), methodology (0.55), and foresight as a whole (0.72) using Cronbach's alpha coefficient (Torakzadeh and Kashwarzi, 2015).

**Questionnaire on Educational Quality in Schools**

The questionnaire developed by Mousavi et al. (2016) was utilized to measure the educational quality in the school. This survey consists of 47 questions, and it includes four dimensions: teachers' professional behavior characteristics (items 1-17), educational facilities and programs (items 18-33), general talent (items 34-40), and interest measurement (items 41-47). Responses to these items are based on a 5-point Likert attitude scale, ranging from excellent (5 points) to very weak (1 point). Thus, the lowest score in this questionnaire is 47, and the highest score is 235. When the total scores of each section are divided by the number of items in that section, the scores range from 1 to 5, and the cut-off point or theoretical average is 3.

To validate and name the factors extracted from exploratory factor analysis using the principal component analysis method with varimax rotation, four factors were utilized: teachers' professional behavior characteristics (17 items), educational facilities and programs (16 items), general talent (7 items), and attractiveness measurement (7 items). These factors explain 51.27% of the total variance. To confirm the reliability of the questionnaire, internal consistency method through Cronbach's formula (alpha coefficient) for the four subscales of teachers' professional behavior characteristics, educational facilities and programs, general talent, and attractiveness were calculated, which resulted in 0.91, 0.89, 0.56, and 0.75, respectively (Mousavi et al., 2017).

Data analysis was performed using descriptive statistics and inferential statistics methods through SPSS 23 software program at a confidence level of 95% ($\alpha$=0.05). Descriptive statistics indicators, including frequency, frequency percentage, mean, and standard deviation, were used to describe the demographic characteristics of the respondents and research variables. Pearson's correlation coefficient was used to generalize the information obtained from the sample to the statistical population.

**Findings**

The findings indicate that the majority of the participants were female (60 individuals or 62%), aged 15 years (36 individuals or 38%), and had a ninth-grade education (41 individuals or 43%). Table 1 presents the central and dispersion indices (minimum, maximum, theoretical mean or cut-off point, sample mean, and standard deviation) of the studied variables (foresight and its components, i.e., conceptual un-

derstanding, calculation ability, methodology, and future spirit) which depict the educational quality of the school.

**Table 1 – Central indicators and dispersion of prospective variables and educational quality of the school**

| Variables | Number | min | max | Theoretical average | Average | The standard deviation |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Conceptual understanding | 96 | 1 | 4.88 | 3 | 3.10 | 0.89 |
| Calculation ability | 96 | 1 | 4.77 | 3 | 3.20 | 1.14 |
| Methodology | 96 | 1 | 4.91 | 3 | 3.06 | 0.98 |
| The spirit of foresight | 96 | 1 | 4.90 | 3 | 3.27 | 1.04 |
| Educational quality of the school | | | 4.81 | | 3.52 | 0.87 |

Table 1 shows that the mean scores for the predictor variable of foresight and its components, namely conceptual understanding, calculation ability, methodology, and spirit of foresight, are 3.16, 10.00, 3.33, 0.63, and 2.73, respectively. These means are higher than the theoretical average (cut point: 3), indicating that the participants have above-average levels of foresight. The highest mean score is for the forward-looking spirit, while the lowest mean score is for methodology. Moreover, the mean score for the criterion variable of school educational quality is 3.52, which is higher than the theoretical average (cut point: 3).

The results of the Kolmogorov-Smirnov test to assess the normality of the prospective variables and their components, as well as the educational quality of the school, indicate that each variable has a normal distribution at a confidence level of 95% ($\alpha = 0.05$), as the significance level (Sig.) is greater than $\alpha = 0.05$.

Table 2 displays the direction and magnitude of the correlation between the predictor variables of foresight and its components, including conceptual understanding, calculation ability, methodology, and spirit of foresight, and the criterion variable of school educational quality.

Table 2 indicates that the null hypothesis (H0) of no linear correlation between foresight and its components with the educational quality of the school was rejected at the 95% confidence level ($\alpha$=0.05), and the research hypothesis (H1) of a significant correlation was confirmed. This is

because the significance level (Sig.=0.000) is smaller than the expected error value ($\alpha$=0.05). Therefore, it can be claimed with 95% confidence that there is a significant positive correlation between foresight and its components (conceptual understanding, calculation ability, methodology, and spirit of foresight) and the educational quality of the school.

**Table 2 − Correlation between Foresight and Its Components with Educational Quality of school**

| Variables | | Statistical indicators | | |
|---|---|---|---|---|
| predictor variable | Criterion variable | Number | The correlation coefficient | The significance level |
| Conceptual understanding | Educational quality of the school | 96 | 0.64 | 0.000 |
| Calculation ability | | 96 | 0.56 | 0.000 |
| Methodology | | 96 | 0.73 | 0.000 |
| The spirit of foresight | | 96 | 0.80 | 0.000 |

## Discussion and Conclusion

The aim of this research was to investigate the correlation between foresight and the educational quality of schools in the new environment. The results showed a significant positive relationship between foresight and its components (conceptual understanding, calculation ability, methodology, and spirit of foresight) with the educational quality of schools. This indicates that an increase in the amount of foresight in education leads to an increase in the educational quality of schools and vice versa.

Although no specific research was found on the subject under investigation, the results of other research by Alizadeh and Jahanian (2020), Ebrahimi-Marmati and Salimi (2019), Parsa et al. (2011), Mutzorzadeh (2010), and Hamidzadeh and Fathi-Vajargah (2009) are consistent with this study.

Futurists should establish more useful relationships with education policymakers, and governments should use foresight as a criterion for evaluating the implementation and adding future education to educational institutions. Future considerations should be added to policy reporting requirements, and alternative future scenarios should be shared with politicians and the general public to get feedback on global prospects and issues.

Governments should provide future-oriented training to their employees, especially service employees, and commit to education to find a long-term vision. Policymakers should be encouraged to think about the future, and this requires the coordination of all three institutions and forces in the country. Development indicators should be the factor for evaluating the performance of companies and governments. Therefore, planning at every level and in every organization and institution in the country should consider the considerations of the next 30-50 years.

Based on the findings of this study, schools should focus on students' learning beyond grades and plan solutions for various student problems collectively. Opportunities should be provided for collective learning through open discussion, and a culture of trust and respect for risk-taking should be encouraged among senior managers and school managers. Teachers should be provided with opportunities to informally share their ideas and suggestions for advancing students' learning, and opportunities for coaching and peer supervision among teachers should be considered.

It is recommended that research programs be designed and compiled annually by the Ministry of Education to evaluate and reflect the development of current educational methods based on foresight in schools of different academic periods. Professional learning communities based on foresight can play an important role in the pro-

fessional development of teachers and the improvement and development of the country in the future.

This research should attract the attention of those involved in education and human resources development. More research should be conducted to explain and strengthen foresight in education.

**REFERENCE**


1. Abbasi Shahkoh, K; Soltani Delgosha, M; Vahidian, A, & Abdulahi, A. (2009). Providing a process framework for foresight based on the meta-composite method. Iranian Management Sciences Quarterly, 3(11), 45-72.
2. Alizadeh, M., Jahanian, R. (2020). Future studies in education. New developments in psychology, educational sciences and education, 22(3), 85-98.
3. Ebrahimi-Mermeti, F. Salimi, L. (2019). The place of future research and foresight in the education curriculum. Journal of Modern Humanities Research, 3(9), 6-18.
4. Hamidzadeh, M-S, Fathi-Vajargah, K. (2009). Foresight in educational systems with an organizational approach. Educational Strategies Quarterly (Education Strategies in Medical Sciences), 2(1), 39-35.
5. Hemmati, A. R; Goodarzi, M. A, Hajiani, I. (2015). The necessity of future research in education systems. Future Research Journal of Management, 26(2), 59-67.
6. Hosseinikhah,A (2008). Examining the theory of diffusion of innovation in the field of education. Educational Innovations, 26(7), 151-180.
7. Mahdi, R. (2015).Futurology in Higher Education: Strategies and Consequences of the Compatible University with Environment and Society. JMDP; 28 (1):31-54.
8. Mohammadi, R. (2005). A practical guide to internal evaluation in Iran's higher education system, national and international experiences. Tehran: Publications of the country's education assessment organization.
9. Mousavi, S. M; Akhawan Tafti, M. & Kyamanesh, A. (2016). Design, compilation and standardization of educational quality questionnaire in school (QESQ). Education and Learning Research, 14(1), 1-14.
10. Moztarzadeh, F. (2010). Challenges Mousavi, Seyedah Maherkh; Akhwan Tafti, Mahnaz and Kyamanesh, Alireza. (2016). Design, compilation and standardization of educational quality questionnaire in school (QESQ). Education and Learning Research,.of science and technology in the future. Industry and University Quarterly, 3(7 and 8), 5-11.
11. Parsa, Abdullah; Keshauzi, Fahime , Dehghan, N. (2011). Measuring the effectiveness of higher education on students' futurology abilities and academic success (case study Shahid Chamran University of Ahvaz). The first international conference on management, foresight, entrepreneurship and industry in higher education, Sanandaj, University of Kurdistan.
12. Sabouri Khosrowshahi, H. (2010). Education in the era of globalization; Challenges and strategies to face it. Strategic Public Policy Studies Quarterly, 1(1), 153-196.
13. Taati, M, Keshavarz Turk, A, Ghasemi, H, & Darvishi Se Talani,F. (2021). Impact of Foresight on Policy Making and Anticipatory Governance with a Global Perspective. Science and Technology Policy, 11(1), 18-34.
14. Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., and Ullman, G. B. (2007). Using multivariate statistics. (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
15. Turk-zadeh, Jafar , Keshavarzi, F. (2014). Clarifying the relationship between foresight and academic performance of Shiraz University of Medical Sciences students: the mediating contribution of goal orientation variable. Research in medical science education, 7(4), 3-12
16. Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. Computers & Education Journal, 52(2), 302–312.
17. Yaqoubi, M, Ghafari, M. M, and Pakpour, M. (2006). technology foresight, science and technology policy-making tool, "comparative study of 30 countries of the world", the first future research conference, Tehran, https://civilica.com/doc/360589

# Раздел IV

# ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**УДК 377.3**

***Н.Н. Андреева***,
соискатель, госинспектор 1 отделения
МРЭО ГИБДД УМВД России по Тульской области
г. Тула (Россия)
Научный руководитель – ***М.В. Лазарева,***
д-р пед. наук, профессор
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

## ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ИДЕНТИФИКАЦИИ ОПАСНОСТЕЙ И ОЦЕНКИ РИСКОВ В СОДЕРЖАНИИ НОКСОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА КОНСТАТИРУЮЩЕМ ЭТАПЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

***Аннотация.*** Статья раскрывает один из аспектов профессиональной подготовки водителей в автошколе – проблему диагностики формирования навыков идентификации опасностей и оценки рисков у будущих водителей. Диагностика опирается на четырехкомпонентную модель ноксологических компетенций водителя, структура которой состоит из когнитивного, ценностно-мотивационного, деятельностного, оценочно-рефлексивного компонентов. Диагностика важна для отслеживания динамики индивидуального развития в рамках ноксологической компетентности навыков идентификации опасностей и оценки рисков у курсантов автошколы.

***Ключевые слова:*** диагностика, навыки идентификации опасностей и оценки рисков, профессиональная подготовка, ноксологическая компетентность, автошкола.

***N.N. Andreeva***,
State Inspector of the 1st Department
MREO of the State Traffic Safety Inspectorate
of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the
Tula Region, Tula (Russia)
Supervisor – ***M.V. Lazareva,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF SKILLS IN HAZARD IDENTIFICATION AND RISK ASSESSMENT IN THE CONTENT OF NOXOLOGICAL COMPETENCE AT THE CONFIDENTIAL STAGE OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT

***Abstract.*** The article reveals one of the aspects of professional training of drivers in a driving school − the problem of diagnosing the formation of skills in identifying hazards and assessing risks in future drivers. The diagnostics is based on a four-component model of driver's noxological competencies, the structure of which consists of cognitive, value-motivational, activity, and evaluative-reflexive components. Diagnostics is important for tracking the dynamics of individual development within the framework of noxological competence of skills in identifying hazards and assessing risks among driving school cadets

***Key words:*** diagnostics, hazard identification and risk assessment skills, professional training, noxological competence, driving school.

Проблема повышения мастерства вождения автомобиля, формирование основ безопасного поведения на дороге, за рулем автотранспортного средства, подготовки будущего водителя является одной из первостепенных в решении задач повышения безопасности дорожного движения. Формирование навыков идентификации опасностей и оценки рисков у будущих водителей представляет собой важный аспект подготовки и обучения водителей в автошколе для безопасного управления транспортными средствами.

Вопросами повышения качества и эффективности реализации программ профессионального обучения и подготовки водителей, а также организацией самого процесса обучения в автошколе занимаются многие отечественные авторы. Психологические основы формирования навыков и умений безопасного вождения отражены в исследованиях В.Я. Буйленко, С.В. Жанказиева, В.В. Дементиенко, Ю.А. Короткова, М.В. Гаврилюк, В.В. Чванова и др. Методики формирования умений вождения автотранспортного средства в условиях профессиональной подготовки в автошколе разработали С.Е. Бебинов, И.Е. Ильина, В.В. Ковалев, А.Ф. Вербилов, В.В. Лянденбургский и др.

Вместе с тем требует пристального внимания проблема формирования навыков идентификации опасностей и оценки рисков у будущих водителей, один из аспектов исследования которой – разработка диагностического инструментария.

Опытно-экспериментальная работа по формированию навыков идентификации опасностей и оценки рисков у будущих водителей в автошколе проводилась с 2021 по 2023 год. База исследования представлена шестью автошкола-

ми города Тулы («Зебра», «Тульский отраслевой ресурсный центр», «Проспект», «Учебный комбинат», «ПДД от А до Я», «Навигатор»). В исследовании принимали участие 246 курсантов. Из них экспериментальную группу (ЭГ) составили 128 будущих водителей (автошколы «Зебра», «Тульский отраслевой ресурсный центр», «Навигатор»), контрольную группу (КГ) представляли 118 курсантов (автошколы «Проспект», «Учебный комбинат», «ПДД от А до Я»). К участию в опытно-экспериментальной работе были привлечены преподаватели автошкол.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента решалась одна из задачи исследования – определить критерии и выявить уровни сформированности навыков идентификации опасностей и оценки рисков у будущих водителей в автошколе.

Формирование навыков идентификации рисков и оценки опасностей происходит в рамках выработки ноксологической компетентности будущего водителя. Ноксологические компетенции курсантов как многоаспектная характеристика личности водителя имеет сложную структуру. Нами была обоснована четырехкомпонентная структура ноксологических компетенций водителя, которая состоит из когнитивного, ценностно-мотивационного, деятельностного, оценочно-рефлексивного компонентов. Таким образом, одним из условий успешного формирования ноксологических компетенций водителей является определение актуальной ситуации сформированности ноксологических компетенций будущих водителей, разработка структурно-функциональной модели формирования навыков идентификации опасностей и оценки рисков и педагогических условий реализации данной модели. На основании структуры и содержания ноксологической компетености были определены уровни сформированности компонентов ноксологической компетентности будущих водителей (Таблица 1).

Применялась шкала интеллектуальной оценки риска (Craparo et al., 2018 в адаптации Т.В. Корниловой) [1]. Цель – диагностика интеллектуальной оценки риска в двух основных составляющих – эмоционального переживания угроз со стороны неопределенности и когнитивного аспекта принятия неопределенности и риска.

Особенности регуляции принятия риска трудно отделить от восприятия риска и его личностных категоризаций. Этому соединению когнитивных и личностных составляющих соответствует понятие «интеллектуальная оценка риска», используемое авторами (G. Craparo, D. Evans) для создания опросника ШИОР. Авторы следуют за Д. Эвансом, который определял интеллектуальную оценку риска как способность адекватно оценивать вероятности исходов [5].

Конструкт интеллектуальной оценки риска определяется им как индивидуальное, многомерное психологическое свойство, которое обозначает способность эффективно оценивать «за» и «против» решений в ситуациях, в которых не все исходы могут быть спрогнозированы (G. Craparo) [4, с. 968]. Эта способность не только позволяет человеку в целом лучше управлять своей жизнью, но и помогает воспринимать рискованные ситуации без ухудшения качества суждений и рассматривать неопределенность как возможность.

В вопросник ШИОР авторами включены 4 шкалы, диагностируемые 21 пунктом.

1. Воображение (Imaginative Capability). Эта шкала связана с креативностью и ориентацией на исследование и принятие нового, включает в себя генерацию новых и потенциально полезных идей, а акцент ставится на проявлении инициативы и оригинальности.

***Таблица 1 – Критериально-оценочный инструментарий диагностики сформированности компонентов ноксологической компетенции будущих водителей***

| Компоненты ноксологической компетенции | Содержательное наполнение компонента | Методики исследования |
|---|---|---|
| Когнитивный | ‒ осознание опасности как возможного риска;<br>‒ полнота знаний о способах идентификации опасности и предотвращения риска | Шкала интеллектуальной оценки риска (адаптация Т.В. Корниловой)<br>Метод «кейсов» – метод анализа конкретных ситуаций |
| Ценностно-мотивационный | ‒ признание главенства безопасности человека среди всех прочих условий дорожного движения;<br>‒ ориентация на ценности культуры безопасного вождения;<br>‒ потребность в овладении способами безопасного вождения | Цветовой тест отношений (ЦТО) Е.Ф. Бажина-А.М. Эткинда<br>PSK А.М. Шуберта |
| Деятельностный | ‒ умение своевременно идентифицировать опасность;<br>‒ умение адекватно оценивать риск;<br>‒ умение оптимально и оперативно реагировать на опасные ситуации с целью предупреждения рискогенных ситуаций | Тест «Кольца Ландольта»<br>Метод «кейсов» – метод анализа конкретных ситуаций |
| Оценочно-рефлексивный | ‒ способность к рефлексии, саморазвитию и самокоррекции ноксологической компетентности | «Методика доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» А.Б. Купрейченко<br>Тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга<br>Анкета (авторская) |

2. Самоэффективность при решении проблем (Problem Solving SelfEfficacy), которая включает в себя самоконтроль при ПР, уверенность в себе и веру в свою способность справляться с ситуациями. Далее мы говорим о принятии решений (а не решении проблем), поскольку последнему соответствует содержание пунктов опросника.

3. Эмоциональная ранимость (Emotional Stress Vulnerability). Шкала измеряет способность модулировать эмоциональные реакции в стрессовых ситуациях. У людей с высокой ранимостью стресс может оказывать негативное влияние на концентрацию, внимание, работу и другие важные области функционирования.

4. Непринятие неопределенности (Negative Attitude toward Uncertainty). Эта шкала отражает эмоциональные реакции негативного плана на неопределенность, общую ориентацию на избегание риска при ПР в ситуациях с неопределенными результатами.

5. Диагностика уровня личностной готовности к риску (PSK) А.М. Шуберта (Н.П. Фетискин) [3].

Представляемый опросник диагностирует уровень личностной готовности к риску («RSK» А.М. Шуберт) и позволяет оценить степень готовности к рискованным действиям. В данном случае «риск» понимается как действие наудачу в надежде на счастливый исход или как возможная опасность, как действие, совершаемое в условиях неопределенности. Всего опросник включает в себя 25 вопросов. Испытуемым предлагается оценить степень своего согласия с вопросом по шкале от «-2» до «2». Общая оценка теста дается по непрерывной шкале как отклонение от среднего значения. Положительные ответы свидетельствуют о склонности к риску. Значение теста: от -50 до +50 баллов. Показатели уровня готовности к риску: низкий, средний, высокий. Опросник дает возможность самостоятельно оценить степень своей готовности к совершению действий – самооценка.

Цель методики – диагностика степени готовности к риску в ситуации неопределенности.

Опросник состоит из 25 вопросов, которые предполагают ответы в виде разной степени согласия/не согласия с предлагаемым вариантом поведения. Позволяет определить уровень готовности к риску: низкий, средний и высокий. Время для прохождения теста не ограничено. Для достоверного результата следует отвечать максимально искренне. Является стандартизированным самоотчетом.

Метод «кейсов» – метод анализа конкретных ситуаций. Курсантам предлагают осмыслить реальную жизненную дорожную ситуацию, описание которой одновременно не только отражает какую-либо жизненную дорожную ситуацию, но и актуализирует определенный комплекс знаний, касающихся правил дорожного движения, влияния погодных условий на движение транспортного средства и индивидуальных психофизиологических рисков самого водителя (Таблица 2). При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Цель – диагностика осознанности потенциальных рисков при управлении автотранспортом.

Если по результатам решения ситуационной задачи курсант набирает 3-4 балла, это соответствует повышенному уровню сформированности деятельностного компонента.

2-3 балла соответствуют базовому уровню – курсант в целом владеет материалом на высоком уровне, однако допускает отдельные неточности.

Если курсант набирает 2 балла, это характеризует достаточный уровень владения приобретенными знаниями, но в решении ситуационной задачи он допускает неточности.

Кейсы, предлагаемые на констатирующем этапе, и кейсы, предлагаемые для решения на контрольном этапе, были аналогичными по структуре, но отличались по содержанию.

«Методика доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» (автор А.Б. Купрейченко) для диагностики доверия и его аспектов [2].

***Таблица 2 – Компонентный анализ решения ситуационных задач (метод «кейсов»)***

| № | Виды умений | Баллы |
|---|---|---|
| | Умение определить вид опасности и охарактеризовать его | 1 балл – вид опасности определен и трактуется без ошибок;<br>0,5 балла – вид опасности определен, но в его характеристике допущены неточности |
| | Умение установить причины возникновения опасности | 1 балл – указаны 2 и более причин;<br>0,5 балла – указана 1 причина |
| | Умение указать последствия опасной ситуации (первичные и вторичные факторы) | 1 балл – указаны 3 и более последствий;<br>0,5 балла – указаны менее 3 последствий |
| | Умение спланировать алгоритм выхода из сложившейся ситуации с учетом условий ее протекания | 1 балл - все звенья алгоритма указаны точно;<br>0,5 балла – один из элементов алгоритма указан неверно |

Методика включает шкалы: доверие к себе в умении строить взаимоотношения с окружающим миром и другими людьми, доверие к себе в умении делать оценки и давать прогнозы, доверие к другим в умении сотрудничать и оказывать взаимопомощь, недоверие к миру и к другим как безответственным и несправедливым, недоверие к миру и к другим как опасным объектам.

Методика предназначена для диагностики особенностей доверия и недоверия личности миру, другим людям, себе и включает в себя 5 факторов: 1) «доверие личности себе в умении строить взаимоотношения с окружающим миром и другими людьми»; 2) «недоверие личности миру и другим людям как безответственным и несправедливым»; 3) «доверие личности другим людям в умении сотрудничать и оказывать взаимопомощь»; 4) «доверие личности себе в умении давать оценки и делать прогнозы»; 5) «недоверие личности миру и другим людям как опасным объектам». В каждый фактор входит по три вопроса, которые оцениваются по 5-балльной шкале.

С ростом доверия повышается общая осмысленность жизни, респонденты показывают наличие целей, высокий интерес и эмоциональную насыщенность, удовлетворенность самореализацией, ощущение продуктивности пройденного отрезка жизни, они верят в свои силы и способность контролировать события, свободно принимать решения. Это можно объяснить как общими свойствами психических феноменов смысла и доверия, их направленностью и контекстуальностью, важнейшей ролью в жизнедеятельности и адаптации личности, так и стремлением придать смысл практически всем событиям нашей жизни, что упрощает ее, делает понятной и определенной, схожие функции выполняет и доверие. Доверие тесным образом связано с ответственностью. Доверие к миру и к себе является важнейшим условием принятия решения. Нам необходимо осознать ситуацию, в которой мы находимся, оценить альтернативы и последствия, совершить выбор, признать себя автором и принять последствия. Это требует независимости и обязательности, продуктивности и самоотверженно-

сти, направленности и осознанности своих действий. Представленный диагностический инструментарий позволил получить объективную информацию об уровне ноксологической компетентности курсантов – будущих водителей в начале педагогического эксперимента.

Диагностика была организована с учетом анонимности участников, чтобы курсанты могли спокойно и честно выражать свои мысли, не боясь негативных последствий за ограниченный уровень знаний. Для обеспечения анонимности каждому курсанту присваивался уникальный шифр, состоящий из буквенной части (ЭГ для респондентов из экспериментальной группы и КГ для респондентов из контрольной группы) и числового обозначения (порядковый номер участника эксперимента в конкретной группе испытуемых). Данный подход обеспечивает отслеживание динамики индивидуального развития в рамках ноксологической компетентности навыков идентификации опасностей и оценки рисков у будущих водителей, сохраняя при этом анонимность курсантов.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Корнилова Т.В.,. Павлова Е.М Шкала интеллектуальной оценки риска и ее связь с готовностью к риску и эмоциональным интеллектом // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28. – № 4. – С. 59-78.
2. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия.– Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.– 564 с.
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности в малых группах. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
4. Craparo G., Magnano P., Paolillo A. [et al]. The Subjective Risk Intelligence Scale. The development of a new scale to measure a new construct // Current Psychology. – 2018. – Vol. 37 (4). – P. 966-981.
5. Evans D. Risk Intelligence: How to Live with Uncertainty. – London: Atlantic Books, 2012. – 288 p.

**УДК 37.012**

***О.Н. Бакаева,***
заведующий кафедрой
гуманитарных дисциплин и сферы обслуживания,
кандидат педагогических наук, доцент
***О.В. Рыжкова***,
старший преподаватель,
Елецкий филиал АНО ВО
«Российский новый университет»,
г. Елец (Россия)

## РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

***Аннотация.*** В статье проанализированы теоретические подходы о роли семьи в социализации подрастающего поколения, а также представлены результаты анкетирования обучающихся СПО. Сделан вывод о том, что семья в большей степени способствует принятию решения в профессиональном самоопределении, и именно родители влияют на выбор профессии.

***Ключевые слова:*** семья, профессиональное самоопределение, выбор профессии.

***O.H. Bakaeva,***
head of department
humanitarian disciplines and service sector,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
***O.V. Ryzhkova,***
senior lecturer of the department
humanitarian disciplines and service sector,
Yelets branch of the ANO VO "Russian New University",
Yelets (Russia)

# THE ROLE OF THE FAMILY IN PROFESSIONAL SELFDETERMINATION OF STUDENTS

***Abstract.*** The article analyzes theoretical approaches to the role of the family in the socialization of the younger generation, and also presents the results of a survey of secondary vocational education students. It is concluded that the family, to a greater extent, contributes to decision-making in professional self-determination and it is the parents who influence the choice of profession.

**Key words**: family, professional self-determination, choice of profession.

Демократическое государство нуждается в различных социальных институтах, но самым важным является семья. Именно в ней происходит реальное развитие и функционирование личности. Поэтому Россия 21 века стоит на позиции, в которой высшей ценностью здорового общества является человек, его интересы, потребности и благополучие.

В многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях семья (семейный союз) рассматривается как ячейка социума, от которой во многом зависит благополучие общества, его способность формировать креативную личность, преодолевать социальную пассивность, демографический кризис, вредные привычки (алкоголизм, наркомания, табакокурение, пивная зависимость), утверждать в людях гуманные ценности, раскрывать их нравственный и эстетический потенциал общения с природой, спортом, искусством, активного досуга и отдыха. Она тесно связана с обществом, государством и развивается одновременно с ним (Т.А. Андреева, А.И. Антонов, Д. Видра, А.Н. Ганичева, И.В. Гребенников, В.Н. Дружинин, О.Л. Зверева, Р. Зидер, О.А. Карабанова, С.В. Ковалев, Б.Н. Кочубей, С. Кратохвил, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова, З. Матейчек, М.С. Мацковский, Г. Навайтис, В. Сатир, Д. Скиннер, А.С. Спиваковская, В.А. Сысенко, В.С. Торохтий, Г. Фигдор, А. Фромм, А.Г. Харчев, Ю. Хямяляйнен, В.М. Целуйко, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и др.) [1-7]. Семья очень быстро и чутко реагирует на все позитивные и негативные изменения и процессы, происходящие в современном мире. Как часть общества семья создавалась и видоизменялась вместе с ним и, в свою очередь, может влиять на ход его развития.

Еще В.В. Розанов в 19 веке высказал тезис о том, что «семья – самая аристократическая форма жизни» [6, с.110]. Сегодня она представляет собой сложное социальное, комплексное, многофункциональное понятие, форма жизнедеятельности людей, обусловленная существующими общественно-экономическими и юридическими нормами. Это устойчивая система взаимоотношений живущих вместе людей, имеющая определенную структуру и выпол-

няющая целый ряд разнообразных функций (репродуктивную, воспитательную, экономическую, коммуникативную и др.).

В последние годы во многих психологических исследованиях обсуждаются глобальные проблемы смены социальных стереотипов, дезинтеграции, изменения социально-психологического статуса семьи, разногласия в вопросах семейного воспитания. В некоторых случаях обнаруживается деформация, неопределенность и даже частичная утрата семейных ценностей в результате резкой смены модели общественной жизни, трансляции в СМИ информации, построенной на принципах жестокости, насилия, индивидуализма и мистицизма, изменения практики привычного повседневного общения, неадекватности имеющегося у членов семьи житейского опыта и др.

Т.А. Андреева, Д. Видра, Г. Фигдор, Л.Б. Шнейдер и др. выделяют эволюционное, функциональное, этологическое, эмпирическое и научное направления в изучении семейной проблематики [1, 2, 7]. Согласно эволюционизму семейные отношения развиваются в прогрессивном направлении: от низших форм к высшим, при этом подчеркивается их социальная обусловленность.

Согласно функциональному подходу семейные отношения развиваются в зависимости от образа жизни семьи и особенностей семейного уклада. В нем уделяется внимание переходу от «семьи-института», к «семье-товариществу» (или от супружества к партнерству) и ключевым моментом выступает проблема ответственности перед семейным коллективом.

Этологический подход дает характеристику системам брачных отношений: групповому браку, полигамии (полигинии и полиандрии) и моногамии и предполагает их изменения.

Эмпирическое направление рассматривает семью как малую социально-психологическую группу, имеющую свою историю возникновения, функционирования и распада. Семейные отношения строятся на супружеских и родственных отношениях, на эмоциональной близости членов семьи, их потребностях и влечениях.

Научное направление рассматривает семейные отношения во взаимосвязи личности и общества (У. Джемс, Ж. Пиаже, З. Фрейд и др.).

Нельзя полноценно понять и положительно оценить состояние и перспективы развития семьи, не учитывая те перемены, которые происходят на протяжении многих лет: эмансипация детей от родителей; переход от закрытой к открытой системе формирования и функционирования брака; предоставление женщинам равных прав с мужчинами в общественной, трудовой и семейной жизни; рост личной свободы каждого члена сообщества и т.д.

В современных исследованиях семьи и семейно-брачных отношений рассматриваются две позиции (Т.А. Андреева, А.Н. Ганичева, О.Л. Зверева, О.А. Карабанова, Т.А. Куликова, А.С. Спиваковская, В.А. Сысенко, В.М. Целуйко, Л.Б. Шнейдер и др.). Первая связывается с глобальными социальными изменениями 20-21 века (индустриализация, рост мобильности населения, урбанизация, эмансипация и т.д.) и с отмиранием семейных устоев и традиций (единобрачие и преданность браку на всю жизнь, физическая безопасность индивида, эмоционально-положительный домашний быт, стереотипное отноше-

ние к воспитанию детей, уважение к старшим, чувство защищенности и др.). В свою очередь, кризис традиционных устоев способствует интенсификации разводов, увеличению числа неполных семей, широкому распространению абортов, росту количества случаев насилия в семье, жестокого обращения и инцеста и др.

Другая позиция рассматривает причины социальных и личных проблем в современной тирании семьи. В. Сатир выделяет два типа семей: зрелую и проблемную. Зрелые семьи живут своей особой неповторимой жизнью, в них царит атмосфера естественности, честности и любви. Здесь каждый член семьи может выразить свою признательность и уважение друг к другу, готовность поделиться, с интересом выслушать другого, открыто проявлять свою радость и боль. В такой семье человеческая жизнь и чувства – это самое важное.

Атмосфера проблемной семьи существенно отличается. Она характеризуется неудобством, дискомфортом и холодностью, что говорят о страданиях и переживаниях членов семьи. Их лица кажутся мрачными, угрюмыми или печальными, у них не наблюдаются проявления дружеского расположения. Каждый член семьи живет своей жизнью, не отождествляя себя с семьей [2].

В исследованиях Т.А. Андреевой, А.Н. Ганичевой, О.Л. Зверевой, О.А. Карабановой, Т.А. Куликовой, А.С. Спиваковской, В.А. Сысенко, В.М. Целуйко, Л.Б. Шнейдер и др. подчеркивается тезис, что семья всегда выступает незаменимым органом социального воспитания. Социальное воспитание – это подготовка подрастающего поколения к выполнению общественных обязанностей и долга. Основными путями социального воспитания являются социализация и просвещение, связанные с передачей норм социального поведения, наследованием традиций и обычаев, передачей декларативного и реального аспектов обыденного сознания. Они персонифицированы в широком круге людей, с которыми общается молодой человек и которые считаются трансляторами социального воспитания. Это не только родители и педагоги, но и сверстники, руководители детских и молодежных кружков и клубов, работники средств массовой информации, то есть те люди, чье поведение и взгляды могут оказаться в сфере внимания молодого человека [1, 4, 7].

В настоящее время роль профессионального самоопределения значительно возросла, что связано с ростом самосознания, возрастающим интересом к собственному «Я». Процесс профессионализации имеет общие признаки, но проходит всегда индивидуально, зависит от реальных внешних условий и, что особенно важно, от активности самого субъекта. В профессиональном самоопределении высока роль семьи, которая оказывает помощь в правильном выборе будущей профессии, желая, чтобы их ребенку было легче устроиться в жизни, избежать негативных последствий, повысить материальное благосостояние. Пример поведения, общения, образа мыслей родителей всегда остается самым значимым для ребенка.

На базе Елецкого филиала АНО ВО «Российский новый университет» в 2020-2022 годах была организована психологическая служба «Содействие», в которой велась психолого-педагогическая просветительская и консультативная работа с родителями (законными представителями) по различным проблемам воспитания и обучения детей.

Со студентами СПО 1-4 курсов было проведено анкетирование, которое позволило изучить особенности влияния семьи (родителей) на выбор их профессии. Результаты опроса выявили, что только 13 % обучающихся по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» сознательно осуществляли свой профессиональный выбор. В семьях этих молодых людей кто-то из родителей обязательно работает в экономической сфере. По всем другим специальностям выбор профессии осуществлялся по разным мотивам: высокая заработная плата (32% респондентов), уверенность в работе по специальности (18% опрошенных), интерес к профессии (26%), пример друзей (17%), советы взрослых (7%) и т.д.

Как показали результаты опроса, у обучающихся СПО профессиональные намерения формировались на основе сведений о мире профессий в целом, о характеристиках выбранного профессионального труда, о степени соответствия профессии своим способностям и наклонностям. Причем, сами молодые люди редко осознают свою малую информированность в этих вопросах. Так, 80% выпускников СПО планируют продолжить свое обучение по выбранной специальности по направлениям подготовки высшего образования. Следует отметить, что значительную роль в принятии такого решения сыграли родители обучающихся.

Беседы с молодыми людьми (20 % респондентов) выявили трудности в проявлении интереса к выбранной профессии, а также неспособности обосновать свой профессиональный выбор. Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что выбор профессии – это сложный процесс, который предполагает соотнесение желания и возможности личности с влиянием социума, в котором формируется личность молодого человека и, конечно же, семейного окружения.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Андреева Т.В. Семейная психология: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2014.
2. Видра Д. Помощь разведенным родителям и их детям: от трагедии к надежде. По страницам научных трудов Г. Фигдора. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2010.
3. Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII – XX вв.): пер. с нем. Л.А. Овчинцевой; науч. ред. М.Ю. Брандт. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1997.
4. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учеб. пос. – М.: Изд. центр «Академия», 1999.
5. Фромм А. Азбука для родителей: пер. с англ. И.Г. Константиновой. – Л.: Лениздат, 1991.
6. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы: пер. с фин. А.В. Вийк. – М.: Просвещение, 1993.
7. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Учебное пособие. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2021.

**УДК 378.2**

***Л.К. Веретенникова***,
Заслуженный деятель науки УР,
доктор педагогических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва (Россия)

# ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОДХОДАМ К РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЕЙСОВ

***Аннотация.*** В данной работе уделено внимание подготовке бакалавров к решению педагогических кейсов.

***Ключевые слова***: технологии, психолого-педагогические кейсы.

***L.K. Veretennikova***,
professor, doctor of pedagogical sciences
Honored Scientist of the Ural University,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow (Russia)

# FEATURES OF TEACHING STUDENTS APPROACHES TO SOLVING PEDAGOGICAL CASES

***Abstract***. In this work, attention is paid to the preparation of bachelors to solve pedagogical cases.

***Key words***: technologies, psychological and pedagogical cases.

В современном образовательном процессе педагогических университетов все шире используются разнообразные подходы, приемы и технологии обучения студентов – будущих педагогов умениям решать психолого-педагогические кейсы. Это, несомненно, влияет на успешность обучающихся в реальном педагогическом процессе вуза. Прообразом кейсов были педагогические ситуации, предлагаемые студентам преподавателями МПГУ предыдущих поколений – проф. С.П. Барановым, Ю.П. Сокольниковым, А.Е. Дмитриевым и другими.

Проведенный нами анализ констатирующего эксперимента показал, что испытываемые трудности студентов при решении кейсов данного типа имеют свои причины, одной из которых является отсутствие действенных подходов и технологий (для их решения).

Разбор ситуаций значительно расширяет и область применения полученных обучающимися знаний на различных предметах педагогического модуля, одновременно и развивает функциональную грамотность, навыки soft skills: критичность, коммуникабельность, креативность, корпоративность.

Предлагаемая технология имеет следующие четыре этапа: мотивационный, целевой, процессуальный, рефлексивный. Кратко охарактеризуем их.

Мотивационный этап дает возможность осознать значимость самого процесса решения кейсов в овладении педагогической профессии. На этой основе строится целевой процесс выполнения определенных действий для достижения цели. На этом этапе целесообразно организовать командную работу, позволяющую шире подходить к поиску педагогически целесообразных решений. За-

тем анализируются предлагаемые варианты решения кейсов и обсуждение на целевом этапе. Рефлексия позволяет выявить каждому у себя уровень успешности; затем определить перспективы совершенствования своей подготовки. Ниже приведем в качестве примера кейс.

Макар 6,5 лет ходит в подготовительную группу. Мама после работы вечером пришла за сыном и увидела, что его лицо испачкано грязью. Она спросила, что случилось. Макар, сдерживаясь из последних сил, ответил, что расскажет попозже, уже по дороге домой. Как только они отошли от детского сада на значительное расстояние, Макар горько расплакался, такое с ним случалось нечасто. Мальчик сквозь слезы отчаяния рассказал своей маме, что его ударил ногой в лицо Булат, одногруппник.

Дело было так. На прогулке Макар долго собирал сухие ветки, потом, отделившись от группы, построил на краю площадки машину из этих веток, любовался своей постройкой. Ему хотелось показать своей маме эту машину из веток, когда она придет за ним. В это же время Булат с друзьями впятером подошли к Макару, разрушили его сооружение и поломали ветки, а в завершение он ударил Макара прицельно ногой в лицо, хорошо владея данным приемом благодаря своим занятиям в секции. Недавно Макар на утреннике исполнял роль царя. сейчас он принял удар ногой в лицо, сдержав слезы от боли и обиды.

Утром мама позвонила воспитателю, и та сказала, что она на прогулке чувствует себя как на стройплощадке, т.к. слышит от своих 6-7 летних детей нецензурную брань. Она подтвердила, что все было именно так, как рассказал Макар своей маме, и предложила поговорить с мамой Булата, самого младшего из ее четырех сыновей.

1. Какие возрастные особенности детей поведенческого характера проявились в данной ситуации?
2. Какие методы могут быть применены в работе с детьми?
3. Сформулируйте рекомендации воспитателю, родителям.

Творческое наследие профессора С.П. Баранова помогает с философско-педагогических позиций глубже подойти к решению жизненно важной задачи.

Резюмируя, следует отметить, что предложенный подход и технология способствует успешному формированию будущими педагогами профессиональных умений в решении педагогических ситуаций в реальном жизненном процессе.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Педагогика / Под ред. С.П. Баранова и др. − М.: Просвещение, 1976.
2. Веретенникова Л.К. Стратегии и технологии подготовки студентов бакалавриата к педагогической деятельности // Школа будущего. − №3.− 2022 − С. 68-77.

**УДК 378**

***С.А. Воробьева,***
и.о. заведующего кафедрой
музыкальной подготовки и социокультурных проектов,
кандидат педагогических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ БАКАЛАВРИАТА

***Аннотация.*** Статья посвящена подготовке будущих учителей музыки к организации внеурочной деятельности младших школьников в рамках производственной педагогической практики. Отмечается важность метода проектирования в развитии у детей интереса к классической музыке. Особое внимание уделяется использованию практикантами возможностей сети Интернет и музыкально-компьютерных технологий. Приводятся фрагменты мероприятий музыкально-просветительского проекта.

***Ключевые слова:*** внеурочная деятельность, младший школьник, педагогическая практика, проектная деятельность.

***S.A. Vorobyeva,***
Head of the Department
of musical training and sociocultural projects,
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Semenov-Tyan-Shansky Lipetsk
State Pedagogical University,
Lipetsk (Russia)

# TRAINING FUTURE MUSIC TEACHERS TO THE ORGANIZATION OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN BACHELORATE DEGREES

***Abstract.*** The article is devoted to the preparation of future music teachers for organizing extracurricular activities of junior schoolchildren within the framework of industrial teaching practice. The importance of the design method in developing children's interest in classical music is noted. Particular attention is paid to the use by trainees of the capabilities of the Internet and music and computer technologies. Fragments of the events of the musical and educational project are given.

***Key words:*** extracurricular activities, junior schoolchildren, project activities, teaching practice.

На рубеже 20-21 веков в России наблюдается устойчивая тенденция снижения интереса к классической музыке среди детей и молодежи. Особой популярностью у данной категории слушателей пользуются в основном низкопробные музыкальные произведения, большую часть из которых занимает эстрадная вокальная музыка. Написанная на примитивные тексты и исполненная непрофессиональными певцами, эта «музыка» формирует у детей младшего школьного возраста эстрадный эталон звучания как единственно достойный образец современной музыки. Очевидно, что такого уровня музыкальные предпочтения у подрастающего поколения не способны влиять на формирование у них эстетического вкуса и идеала, музыкальной культуры в целом.

Уроки музыки в общеобразовательной школе не смогли решить проблему приобщения детей и подростков к высочайшим образцам музыкального искусства. По результатам опроса, организованного сервисом «Яндекс музыка», «уроки музыки в школе прогуливали 39% опрошенных респондентов, 7% делали это постоянно. Причина – занятия были неинтересными. Так считает больше половины респондентов» [4].

Исходя из сложившейся ситуации, в настоящее время осуществляется поиск новой модели приобщения детей и подростков к классической музыке, которая не ограничивалась бы только рамками учебных занятий, но была направлена на эффективную организацию внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность играет важную роль в музыкальном воспитании младших школьников. «Именно в школе учащиеся развивают свои творческие, музыкальные способности и формируют свою индивидуальность. Музыкальное искусство уже с первых дней школьной жизни служит не только средством формирования мировоззрения детей, но и средством их нравственного, эстетического воспитания» [1, с. 59].

В этой связи остро встает вопрос о подготовке учителя музыки «широкого профиля», владеющего современными информационно-компьютерными технологиями, способного к самостоятельной творческой работе на основе использования цифрового образовательного контента и возможностей сети Интернет.

Музыкант «широкого профиля», по мнению М.Г. Кругловой, обладающий широкой эрудицией, профессиональной мобильностью, стремлением к расширению профессиональных и культурных интересов, способностью к самосовершенствованию и саморазвитию, способен отвечать на социокультурные вызовы современной действительности XXI века. Этим обусловливается необходимость переосмысления традиционных представлений о профессии музыканта, ее роли и месте в российском обществе [3].

Важным этапом становления такого специалиста является педагогическая практика, в ходе которой предусматривается не только подготовка будущего учителя музыки к проведению уроков, но и к организации внеурочной деятельности, которая предоставляет практиканту широкие возможности в выборе форм, методов, а также музыкального материала для проведения мероприятий. Одновременно эта деятельность способствует проявлению инициативы, творческой самореализации, формированию и развитию компетенций, и т.д.

С этой целью у бакалавров четвертого курса, обучающихся в ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», направленность «Музыка и дополнительное образование в области досуговой деятельности» в рамках производственной педагогической практики было принято решение о разработке и реализации музыкально-просветительского проекта *«В мире музыки»*.

В работах В.С. Безруковой, Ю.В. Громыко, Г.Л. Ильина, Г.К. Селевко и других доказано, что использование в учебно-образовательном процессе проектных технологий обеспечивает развитие у учащихся эмоционально-волевой сферы и творческой активности. Данные технологии содействуют также духов-

но-эстетическому воспитанию личности, что является стимулом творческой самореализации и самопознания своих склонностей и возможностей.

Такое понимание авторами проектной деятельности в полной мере соответствует концепции профессора С.П. Баранова, который рассматривал сущность процесса обучения на основе гносеологического подхода, главной составляющей которого является организация самостоятельной познавательной деятельности младшего школьника [2].

Проект *«В мире музыки»* включал три этапа: организационно-подготовительный, основной и итоговый.

Организационно-подготовительный этап проекта был связан с разработкой паспорта, в котором следовало представить основные данные проекта: руководитель проекта; команда управления проектом; исполнители проекта; цель проекта; основные задачи проекта; сроки реализации проекта, его этапы; индикаторы оценки эффективности проекта.

Цель данного проекта – развитие интереса у младших школьников к классической музыке, расширение их кругозора.

Задачи проекта:

– накопление музыкально-слухового опыта младшими школьниками;

– формирование представлений у учащихся о возможностях музыкального искусства отображать все стороны окружающей действительности;

– освоение в доступной и занимательной форме основных видов музыкальной деятельности.

В данный проект вошло 6 мероприятий: *«Сказка в музыке», «Композиторы шутят», «Музыкальный портрет», «Времена года в музыке», «Животные и музыка», «Музыкальный турнир»*.

Реализация проекта осуществлялась во внеурочной деятельности четвероклассников в период третьей четверти обучения детей.

Для выявления музыкальных предпочтений и музыкального кругозора у младших школьников была разработана анкета, в которую вошли следующие вопросы:

1. Кого из композиторов называют «музыкальным сказочником»?
2. Может ли музыка нарисовать портрет?
3. Кто из известных тебе композиторов обращался в своем творчестве к образам природы?
4. Какие музыкальные произведения о животных тебе известны?
5. Кто был организатором «Могучей кучки»?
6. Назови твое любимое музыкальное произведение.
7. Какие музыкальные программы ты смотришь?
8. Какая твоя любимая музыкальная программа?
9. Как часто ты посещаешь музыкальные мероприятия?
10. Кто из музыкантов-исполнителей тебе нравится? Почему?

В ходе проведения анкетирования выяснилось, что дети в основном смотрят проект «Голос» и знают многих его участников. Среди любимых исполнителей ученики называли эстрадных певцов и вокально-инструментальные группы. Также выяснилось, что ученики не знакомы с музыкальными программами

и слушают классическую музыку в основном только на уроках. На вопросы, связанные с классической музыкой, было дано 20% правильных ответов.

Для достижения цели проекта и решения его задач бакалаврам было рекомендовано использовать возможности сети Интернет и включать в мероприятия фрагменты музыкально-информационных программ телеканала «Культура», такие как: «Новости культуры», «Музыка в эфире», «Абсолютный слух» и другие, применять средства мультимедиа, а также знакомить детей с возможностями нотного редактора «Sibelius».

Для оценки эффективности проекта были разработаны индикаторы:

– увеличение правильных ответов при анкетировании;

– проявление инициативности в ходе выполнения заданий;

– самостоятельное ознакомление обучающихся с произведениями композиторов-классиков на телеканале «Культура» или других источниках.

В ходе проведения *первого мероприятия* младшие школьники просмотрели фрагменты опер Н.А. Римского-Корсакова *«Садко»*, *«Золотой петушок»* и узнали о том, что именно этого композитора называют «музыкальным сказочником», поскольку в своем творчестве он часто обращался к сказочным сюжетам. Практикант рассказал ученикам о творческом содружестве «Могучая кучка», в которую входил композитор, о его жизни и творчестве.

*Второе мероприятие* было посвящено отображению в музыке шуточного начала. Дуэт практикантов исполнил *«Скерцо»* И.С. Баха на флейте в сопровождении фортепиано. Живое исполнение музыки вызвало большой интерес у детей. Они узнали об особенностях деревянно-духовых инструментов, познакомились со звучанием тембра флейты.

Затем детям была предложена аудиовизуальная версия этого произведения в нотном редакторе, после чего школьники проанализировали средства музыкальной выразительности и прослушали *«Скерцо»* в переложении для хора, просмотрев фрагмент концерта из программы «Музыка в эфире» на телеканале «Культура» в сети Интернет.

На *третьем мероприятии* учащиеся просмотрели мультипликационные фильмы – *«Картинки с выставки»* на музыку М.П. Мусоргского и *«Детский альбом»* на музыку П.И. Чайковского.

В ходе анализа прослушанных музыкальных произведений практикант подвел детей к выводу о том, что композитор, подобно художнику-живописцу, может создавать портрет человека или фантастического персонажа, такого как, например, «Баба-Яга». Отличие состоит в том, что художник в своих работах использует краски, а композитор – средства музыкальной выразительности: мелодию, тембры, ритм, темп и т.д.

На *следующем мероприятии* ученики просмотрели мультфильм из цикла *«Сказки старого пианино»*, посвященный творчеству композитора А. Вивальди, и прослушали фрагмент из его концерта *«Времена года» – «Зима»*.

Затем ученикам было предложено исполнить аккомпанемент на элементарных музыкальных инструментах к этому произведению в заданном ритме. На экране в момент звучания номера демонстрировалась его аудиовизуальная версия в нотном редакторе «Sibelius».

В завершение мероприятия дети разучили песню Ц. Кюи на слова П. Модзалевского *«Весна».*

В процессе исполнения песни практиканты продемонстрировали ученикам возможности электронного пианино, подбирая разные тембры и ритмические варианты сопровождения.

На *пятом мероприятии* бакалавры использовали практическое мультимедийное пособие на канале «YouTube» К. Сен-Санс *«Карнавал животных»*. Ученики просмотрели из предлагаемого пособия мультипликационные фильмы *«Лебедь», «Королевский марш льва», «Аквариум».*

В конце каждого мероприятия детям было рекомендовано познакомиться с каким-либо новым музыкальным произведением, просмотреть музыкальные передачи на канале «Культура», поделиться своими впечатлениями о понравившемся музыкальном произведении, музыканте-исполнителе, дирижере и т.д.

Заключительное мероприятие было организовано и проведено в форме турнира. Учащимся следовало разделиться на две команды и ответить на вопросы:

1. В каких мультипликационных фильмах используются произведения композиторов-классиков. (Назвать мультфильмы, просмотренные в рамках домашнего задания).
2. Каких животных отобразил в своем цикле К. Сен-Санс?
3. Назовите персонажей из цикла *«Картинки с выставки»* М.П. Мусоргского.
4. Какие оперы композитора Н.А. Римского-Корсакова вы знаете?
5. Какие композиторы входили в «Могучую кучку»?
6. Назовите инструменты, которые входят в симфонический оркестр.
7. Какие инструменты входят в деревянно-духовую группу?
8. Какие произведения П.И. Чайковского вы знаете?
9. Какие средства музыкальной выразительности вы знаете?
10. Какие композиторы обращались в своем творчестве к образу Бабы-Яги?

После обработки результатов данного опроса была объявлена команда-победитель, которая дала больше правильных ответов.

В завершение проекта были подведены итоги его эффективности в соответствии с разработанными индикаторами.

По *первому индикатору* была отмечена положительная динамика. В обеих группа количество правильных ответов увеличилось на 30 % по сравнению с результатами первого анкетирования.

По *второму индикатору* также была отмечена положительная динамика, которая отразилась в проявлении интереса детей к участию в коллективных формах музицирования, инициативности в ходе выполнения заданий. Ученики положительно реагировали на все эксперименты, связанные с возможностями цифрового пианино, с интересом воспринимали аудиовизуальную демонстрацию музыкальных произведений в нотном редакторе, с удовольствием исполняли разученные произведения.

По *третьему индикатору* было установлено, что у детей появился интерес к просмотру мультипликационных фильмов с использованием музыки композиторов-классиков. 40 % детей регулярно просматривали программы: «Новости куль-

туры», «Музыка в эфире», «Абсолютный слух» на телеканале «Культура», заинтересовались современными музыкально-компьютерными технологиями.

Таким образом, следует сделать вывод о том, что в ходе реализации проекта с использованием музыкально-информационных технологий и цифрового образовательного контента расширился музыкальный кругозор детей. Они осознали роль музыки в создании мультипликационных фильмов, познакомились с новыми музыкальными произведениями, накопили музыкально-слуховой опыт, узнали много нового из мира музыки. Наряду с «живым» исполнением классических музыкальных произведений ученики познакомились с множеством вариантов их исполнения в сети Интернет, узнали о возможностях цифрового пианино.

Доступность в изложении сложного материала способствовала возникновению интереса у младших школьников к данному проекту. В круг их музыкальных предпочтений вошли новые музыкальные произведения, написанные композиторами-классиками.

Ценный опыт педагогической работы приобрели бакалавры-практиканты. В рамках внеурочной деятельности они смогли проявись свои творческие и организаторские способности, профессиональные компетенции, научились работать в команде, получили навык разработки и реализации проекта, приобрели опыт общения с детьми и педагогическим коллективом.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Алимская Л.Ф. Музыкальное воспитание во внеурочной деятельности // Начальная школа. – 2014. – № 11. – С. 59-62.
2. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе. − М., 2005. – 164 с.
3. Круглова М.Г. Профессиональная подготовка музыканта широкого профиля как проблема современного музыкального образования [Электронный ресурс] / Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. – 2016. – № 8(26). – URL: http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3466 (дата обращения: 16.09.2023).
4. «Яндекс. Музыка». Рассказали, чьи песни включили бы в школьную программу [Электронный ресурс]. – URL: https://tass.ru/obschestvo/6375219 (Дата обращения 21.09.2023).

**УДК 796.332.6**

***Е.Е. Евстигнеева,***
магистрант
Научный руководитель – ***И.М. Воротилкина,***
д-р пед. наук, профессор,
Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема,
Биробиджан (Россия)

## ТЕХНИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ДЕВУШЕК-СТУДЕНТОВ В МИНИ-ФУТБОЛЕ

***Аннотация*.** В работе представлена методика совершенствования технической подготовки в мини-футболе, а также особенности женского студенческого мини-футбола. Техническая подготовка – это обучение основам техники двигательных действий и совершенствование выбранных видов спортивной техники, обеспечивающих достижение высоких спортивных результатов. Можно утверждать, что на сегодняшний день не существует устойчивой системы технической подготовки по мини-футболу среди женских студенческих команд, что делает эту статью особенно актуальной.

***Ключевые слова*:** женская команда, студенты, техническая подготовка, девушки.

***E.E. Evstigneeva,***
Master student
Supervisor – ***I.M. Vorotilkina***,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Amur State University named after Sholem Aleichem,
Birobidzhan (Russia)

# TECHNICAL TRAINING OF FEMALE STUDENTS IN FUTZAL

***Abstract.*** The paper presents a methodology for improving technical training in mini-football, as well as the features of women's student mini-football. Technical training is teaching the basics of motor techniques and improving selected types of sports techniques that ensure the achievement of high sports results. It can be argued that today there is no sustainable system of technical training in futsal among women's student teams, which makes this study especially relevant.

***Key words*:** women's team, students, technical training, girls.

Проблема технической подготовки девушек в мини-футболе представляется достаточно актуальной. Связано это, прежде всего, с тем, что на сегодняшний день отсутствует стабильная система технической подготовки в мини-футболе среди женских студенческих команд.

Более того, так как происходит постоянная ротация состава, тренеру приходится одних студентов обучать техническим действиям, а другим – развивать сформировавшиеся технические действия.

В.А. Травников под технической подготовкой подразумевает обучение основам техники двигательных действий и совершенствование избранных форм спортивной техники, обеспечивающих достижение высоких спортивных результатов [6].

Э.Л. Можаев, Р.В. Фаттахов, Д.Ю. Денисенко к технической подготовке относят: короткие и средние передачи вперёд, короткие и средние передачи назад и поперёк, длинные передачи, ведение мяча, обводку, отбор, перехват, игру головой, удары по воротам [4].

К.В. Черняк выделил основные задачи технической подготовки в мини-футболе:

- свободное владение приёмами и способами для полноценного выполнения игровых задач;
- эффективность и результативность выполнения технических приёмов;
- стабильность и эффективное выполнение технических приёмов при действии внешних раздражителей;
- в зависимости от действий противника умение управлять фазами технического приёма;
- надёжность выполнения технических приёмов на протяжении всего соревновательного периода [8].

В.А. Травников считает, что для совершенствования технической подготовки необходимо использовать следующие упражнения:

- ведение мяча с изменением направления движения (обводка трёх конусов с ударом по воротам);
- точность удара (удар в заданную половину ворот);

- технику владения мячом (приём мяча в квадрате 1х1 м) [6].

По мнению В.А. Кочергина, Т.А. Пашковой, Н.С. Маричука, техническая подготовка в мини-футболе складывается из двух составляющих: игры в нападении и защите. Основными элементами технической подготовки являются передвижения по полю, приём мяча, удары по мячу ногами и головой, ведение и обводка, финты, вбрасывание мяча, отбор мяча, а также выдающиеся технические приёмы вратаря [3].

А.П. Золотарёв, Р.З. Гакаме, М.М. Григорьян считают, что техническая подготовка вратарей заключается в следующем:

**Оборонительные действия:**

- ловля мяча (стоя, сейв);
- отбивание мяча (стоя, сейв);
- отражение удара после отскока мяча от площадки;
- перехваты мяча.

**Промежуточные действия:**

- откидка мяча полевым игроком своей команды вратарю.

**Атакующие действия:**

- вбрасывания мяча руками (короткие, длинные);
- передачи мяча ногами (короткие, длинные);
- удар по мячу после подброса ногой с поверхности площадки [2].

Л.Г. Авдонина, К.Н. Комин отмечают, что в современном футболе от вратаря требуется не только защища ворот, но и исполнение роли полевого игрока. В связи с этим вратарь, так же как и полевые игроки должен на приличном уровне владеть техникой игры ногами [1].

В.А. Ходкевич, А.В. Чумичев, М.С. Эстрин отмечают, что содержание технической подготовки спортсменов-студентов в мини-футболе заключается в следующем:

- простых технических действиях (остановка-передача, удары по воротам, ускорение без мяча);

- сложных технических действиях (ведение мяча, замах-ведение, обводка (финт + ведение), опережение (перехват), передача на «столба», передача верхом, игра головой) [7].

Анализ исследований С.У. Назарова показывает, что защитники чаще всего применяют такие технические приёмы как: короткие и средние передачи мяча, отбор мяча, игра головой, перехват мяча. Реже используют длинные передачи, удар в ворота. Нападающие чаще пользуются короткими и средними передачами, ударами в ворота. Реже – ведением, обводкой, длинными передачами мяча, отбором мяча [5].

После изучения и анализа литературы мы решили провести свой эксперимент, который проходил на базе Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема в течение 6 месяцев. В эксперименте принимали участие девушки 18-23 лет в количестве 18 человек, которые разделились на контрольную и экспериментальную группы (в каждой по 9 человек).

Для проведения эксперимента мы выбрали такое техническое действие, как ведение мяча. Ставились фишки на расстоянии 50 см друг от друга. Задача

учащихся – обвести все фишки и ни одну не уронить. На обводку фишек давалась всего 1 попытка, в связи с чем мы попросили учащихся быть максимально внимательными и сосредоточенными при выполнении задания.

В процессе эксперимента контрольная группа тренировалась по методике проведения тренировочных занятий для групп тренировочного этапа, а экспериментальная группа добавляла в свою тренировку упражнения для обучения технике владения мячом:

1) обводку фишек левой, правой подошвой;
2) обводку фишек левой, правой щекой;
3) обводку фишек на скорость;
4) ведение мяча лицом;
5) ведение мяча боком;
6) ведение мяча спиной вперёд.

Вышеизложенные упражнения представлены в работе П.В. Столярова и С.В. Помещикова. Считается, что данные упражнения отличаются от других лёгкостью их выполнения, более того, выполнение этих приёмов непосредственно в игровом процессе обеспечивает эффективное воздействие на результат с минимально затраченным временем на выполнение приёма.

В начале нашего эксперимента, анализируя результаты первоначального тестирования технической подготовки девушек, мы видим, что у контрольной и у экспериментальной групп количество ошибок (5) и количество точно выполненных приёмов (4) одинаковы.

После 6 месяцев занятий мы провели повторное тестирование технической подготовки девушек и выявили, что у контрольной группы результаты остались на прежнем уровне (4 точно выполненных упражнения и 5 ошибок в технике ведения мяча). А экспериментальная группа улучшила технику ведения мяча: ошибок стало намного меньше (всего 2 ошибки), а количество точно выполненных приёмов возросло до 7.

Исходя из представленных результатов, можно сделать вывод, что в процессе тренировочных занятий экспериментальная группа опережает контрольную группу благодаря подобранным нами упражнениям по владению техническими приёмами в мини-футболе. Анализ исследования позволил констатировать, что комплекс упражнений оказался эффективным и его можно применять в тренировочном процессе.

В результате нашего исследования был экспериментально разработан ряд основных рекомендаций по улучшению технической подготовки в мини-футболе у студенток, занимающихся мини-футболом, позволяющих сочетать величину нагрузки, её избирательную направленность с процессом совершенствования технического мастерства:

1. Рекомендуется применять предложенный нами комплекс апробированных упражнений в учебно-тренировочном процессе командами СШ, СШОР и спортивных секций общеобразовательных учреждений.

2. Проводить упражнения необходимо в начале основной части учебно-тренировочного занятия в связи с тем, что концентрация занимающихся ещё находится на максимально возможном уровне.

3. Постоянно усложнять упражнения, добавляя их в учебно-тренировочный процесс.

Выполняя все перечисленные рекомендации, можно увеличить показатели развития технической подготовки, что непосредственно определяет успешный исход в соревновательном процессе.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Авдонина Л.Г., Комин К.Н. Развитие быстроты реакции у вратарей в мини-футболе // Современные проблемы физического воспитания и спорта, безопасности жизнедеятельности в системе образования (27-28 ноября 2020 г.).− Вологда: Изд-во: ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», 2020. – С. 139-143.
2. Золотарёв А.П., Гакаме Р.З., Григорьян М.М. Соотношение состава технико-тактический действий в игре вратарей в пляжном футболе // Актуальные проблемы развития современного футбола: теория и методики спортивных тренировок, менеджмент и маркетинг (22 апреля 2019 г.). − Краснодар: Изд-во: Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2019. – С. 71-79.
3. Кочергин В.А., Пашкова Т.А., Маричук Н.С. Влияние занятий мини-футболом на выносливость студентов // Вопросы педагогики. − Пенза: Изд-во: Пензенский государственный университет архитектуры и строительства. − 2021. − № 3-2. – С. 143-146.
4. Можаев Э.Л., Фаттахов Р.В., Денисенко Д.Ю. Развитие навыков техники и тактики в группах начальной подготовки при обучении основам футбола // Образование и право. − Казань: Изд-во: ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» − 2019. − № 7. – С. 211-216.
5. Назаров С.У. Оценка функционального состояния физической и технической подготовленности юных футболистов // Fan-Sportga. – Ташкент: Изд-во: Институт переподготовки и повышения квалификации специалистов по физической культуре и спорту. − 2021. – С. 11-12.
6. Травников В.А. Оценка уровня владения элементами техники игры в мини-футбол студентов направления подготовки бакалавриата «Физическая культура» // Региональная наука: тенденции развития глазами молодёжи (01 апреля-30 мая 2022 г.). – Череповец: Изд-во Череповецкого государственного университета, 2022. – С. 153-154.
7. Ходкевич В.А., Чумичев А.В., Эстрин М.С. Анализ показателей технико-тактической подготовленности игроков студенческой команды по мини-футболу технического ВУЗа // Актуальные вопросы современной науки и образования (05 февраля 2022 г.). − Хабаровск: Изд-во: ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения», − 2022. – С. 137-139.
8. Черняк К.В. Совершенствование методики технической подготовки мальчиков 9-10 лет в мини-футболе: Автореферат диссертации. − Красноярск: Изд-во: ФГАОУ ВО «Сибирский Федеральный университет», 2019. – 59 с.

**УДК 376**

***О.В. Карынбаева,***
кандидат педагогических наук, доцент,
Приамурский государственный университет
имени Шолом-Алейхема,
Биробиджан (Россия)

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.*** Данная статья посвящена изучению когнитивного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Отражены результаты экспериментального изучения и выявления уровня сформированности знаний по основам специальной педагогики и коррекционной психологии у педагогов образовательных организаций. Материалы статьи могут быть полезны для дефектологов, а также для педагогов, реализующих инклюзивное образование.

***Ключевые слова:*** инклюзивное образование, готовность педагогов, дети с ограниченными возможностями здоровья.

***O.V. Karynbayeva,***
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Sholom-Aleichem Priamursky State University,
Birobidzhan (Russia)

# PROFESSIONAL READINESS OF TEACHERS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATION

***Abstract.*** This article is devoted to the study of the cognitive component of teachers' readiness for inclusive education of children with disabilities. The results of experimental study and identification of the level of formation of knowledge on the basics of special pedagogy and correctional psychology among teachers of educational organizations are reflected. The materials of the article can be useful for speech pathologists, as well as for teachers implementing inclusive education.

***Key words:*** inclusive education, readiness of teachers, children with disabilities.

Актуальность исследуемой проблемы определена внедрением инклюзивного образования, которое обеспечивает равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Анализ работ специалистов позволяет утверждать, что особую сложность в организации инклюзивного образования детей с органиченными возможностями здоровья (ОВЗ) составляет недостаточный уровень готовности учителей общеобразовательных организаций к его осуществлению.

Под «готовностью» мы понимаем систему интегративных качеств, свойств, знаний, навыков личности, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности. Одним из ее компонентов является когнитивная готовность педагогов к инклюзивному образованию.

Вопросы изучения профессионально-личностной готовности педагогов к инклюзивному образованию освещены в исследованиях отечественных и зарубежных специалистов.

Достаточно высоко оценивают роль личности педагога в процессе организации совместного обучения и воспитания N.K. French и R.V. Chopra. Авторы отмечают, что успешная адаптация учащихся к инклюзии зависит от развития педагогических навыков учителя инклюзивного класса [7].

D. L. Ryndak, изучая проблемы инклюзивного образования и определяя сущность, выделил компоненты, составляющие его основу, одним из которых, по мнению автора, является необходимость получения детьми с ограниченными возможностями здоровья помощи и поддержки со стороны специалистов [8].

В отечественной системе образования одним из приоритетов является принцип равных прав на образование для всех категорий граждан, в том числе и людей с ограниченными возможностями здоровья, что отражено в Конституции Российской Федерации и Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

В исследованиях С.В. Алехиной, М.А. Алексеевой и Е.Л. Агафоновой [1], Ю.А. Герасименко [2], А.А. Дмитриева [3], О.В. Карынбаевой [4], [6] и других отмечено, что одним из требований к организации инклюзивного образования является подготовка педагогов, которые должны быть готовы работать в новых для них условиях.

О.С. Кузьмина указывает, что подготовку учителей к инклюзивному образованию следует рассматривать комплексно. Автор подчеркивает, что им нужно дать необходимые специальные знания и сформировать умения для работы с детьми с ОВЗ [5].

Особое внимание исследователи уделяют формированию когнитивной готовности, которая предполагает знание педагогом принципов инклюзивного образования, специфики организации инклюзивной образовательной среды, нормативно-правовой базы, основ специальной педагогики и коррекционной психологии, особенностей проектирования учебно-воспитательного процесса, разнообразных образовательных техник и технологий и т.д.

Наше исследование, направленное на изучение уровня сформированности знаний по основам специальной педагогики и коррекционной психологии, представляется актуальным, своевременным и целесообразным.

Экспериментальную базу исследования составили образовательные организации города Биробиджана и Еврейской автономной области. В эксперименте приняло участие 150 педагогов.

Учителям предлагалось ответить на 30 вопросов анкеты, где они должны были дать определения категориям «школьная дезадаптация», «социальная адаптация», «реабилитация», «коррекция», «компенсация»; отразить осведомленность в основах специальной педагогики и коррекционной психологии, правовой культуры, знании различных подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, умении дифференцировать профессионально значимые качества педагога инклюзивного образования.

Высокий уровень сформированности знаний в вопросах специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья никто из опрошенных не продемонстрировал.

Средний уровень был отмечен у 26 педагогов, что составило 17 % от числа всех респондентов. Анализ полученных ответов показал, что учителя, в основном, правильно дают определение понятия «школьная дезадаптация». Большинство из них (74%) указывают на то, что это неприспособленность учеников к школьному обучению. Не вызвали особых затруднений и вопросы, связанные со знанием правовых основ и законодательства. Респонденты (75%) указали, что основные права лиц с ограниченными возможностями здоровья отражены в «Конвенции о правах ребенка», «Конституции Российской Федерации», Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Большинство педагогов этой группы также дают достаточно полные ответы, отражающие специфику и задачи специальной педагогики (65%) и коррекционной психологии (67%). Определенно сложным оказался вопрос о знании природы аномального развития у детей. Только небольшая часть учителей (35%) отметила, что в основе аномального развития всегда лежат органические, либо функциональные нарушения нервной системы или периферические нарушения отдельного анализатора.

Некоторые проблемы возникли у педагогов (67%) при определении сущности образовательной сегрегации. Они не смогли указать, что это образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специальных образовательных организаций. Однако с определением понятий «инклюзивное образование» и «интегрированное обучение» большинство из учителей (78%) справилось.

Вопрос, направленный на определение личностных качеств педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями, особых затруднений не вызвал. Респонденты (74%) указали, что к таковым относятся эмпатия и толерантность.

Большинство педагогов (67%) смогли определить, что одним из принципов специальной коррекционно-педагогической деятельности является принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач. Но на сущность принципа коррекционной направленности процесса обучения указали лишь некоторые участники эксперимента (35%), отметив, что в его основе лежит учение о первичном и вторичном дефекте, учение о компенсации.

В целом анализ ответов педагогов данной группы показал, что они владеют знаниями в области специальной педагогики и коррекционной психологии. Однако их знания недостаточно полные и системные.

Уровень знаний ниже среднего показали 82 педагога, что составило 55% от числа всех респондентов.

Анализ полученных ответов показал, что педагоги (64%) затрудняются в определении специфических категорий «реабилитация», «компенсация» и «дефект». Однако 45% из числа опрошенных смогли дать определение понятиям «коррекция» и «школьная дезадаптация». Отвечая на вопрос о том, в каких документах отражены основные права лиц с ограниченными возможностями здоровья, педагоги (38%) отметили лишь только некоторые из тех, которые были предложены в анкете. Большинство ответов сводилось к указанию Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Определенные затруднения вызвал ряд вопросов, связанный с понятийным аппаратом специальной педагогики и психологии. Педагоги (72%) дали недостаточно полные ответы при определении задач этих наук, при указании объекта исследования, а также при перечислении разделов данных научных областей.

Анализ ответов по выявлению знаний о причинах возникновения нарушений в развитии человека показал, что они у них фрагментарны. Только 38% респондентов выбрали правильные ответы из числа предложенных.

Педагоги (81%) испытывали трудности при определении отличительных признаков в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с нормотипичным развитием. Лишь некоторые из них (35%) дали правильный ответ.

На низком уровне с заданием справились 42 педагога, что составило 28% от числа всех респондентов. Они смогли дать правильные ответы лишь только на некоторые вопросы. Без особых затруднений они указали, что понимается под инклюзивным образованием, отметили взаимосвязь коррекционной психологии с другими науками. В остальных случаях были допущены ошибки. Анализ результатов ответов педагогов, показавших уровень ниже среднего и низкий, свидетельствует о том, что их знания сравнительно фрагментарны, отрывочны и бессистемны.

Таким образом, исследование показало, что педагоги общеобразовательных организаций имеют общие представления о сущности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Испытывают затруднения при определении специфических категорий специальной педагогики и психологии, а также сущности коррекционной направленности процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями. Учителя показали фрагментарные знания в области этиологии нарушений в развитии человека. Выявленные особенности и уровни сформированности знаний по основам специальной педагогики и коррекционной психологии указывают на необходимость проведения работы с педагогами по формированию профессиональной готовности к инклюзивному образованию.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Алёхина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. − 2011. – №1. – С. 83-92.

2. Герасименко Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. – 2015.− № 6 .− С. 145-150.

3. Дмитриев А.А. Особенности подготовки кадров для системы специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник статей III Региональной межвузовской научно-практической конференции «Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях», 2016.− С. 122-126.

4. Карынбаева О.В. Подготовка педагогов к организации инклюзивного образования: монография. – Биробиджан: ИЦ ФГБОУ ВО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2018.− 105 с.

5. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Омск, 2015. − 319 с.

6. Karynbaeva O.V., Shapovalova O.E., Shklyar N.V., Borisova E.A., Emelyanova I.A. Formation of professional readiness in teachers for inclusive educations of children with health limitations // Man in India. – 97 (16). – P. 263–274.
7. French N.K., & Chopra, R.V. Teachers as Executives // Theory Into Practice. – 2006. – Vol. 45. – №3. – P. 230-238.
8. Ryndak D.L. Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say? // Exceptionality. – 2000. − 8 (2). − P.101-116.

**УДК 37**

***А.А. Ладыгина,***
магистрант
Научный руководитель – ***И.Б. Голубь,***
канд. пед. наук, доцент,
Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема,
Биробиджан (Россия)

# СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА И ВЛИЯНИЕ НА НЕЁ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО

***Аннотация.*** Статья посвящена наследию К.Д. Ушинского, которое он оставил после себя. Автор рассматривает основные вехи в работе педагога и их влияние на развитие педагогики в целом. Для понимания исторического следа автор обращает внимание на новаторские идеи Ушинского и их влияние на современную педагогику и личность педагога.

***Ключевые слова:*** К.Д. Ушинский, наследие Ушинского, педагогические идеи Ушинского.

***A.A. Ladygina,***
Master student
Degree Supervisor – **I.B.** ***Golub***,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Sholom-Aleichem Priamursky State University
Birobidzhan (Russia)

# THE INFLUENCE OF K. D. USHINSKY'S INNOVATIVE IDEAS ON THE MODERN TYPE OF PEDAGOGY

***Abstract.*** The article is devoted to the legacy of K.D. Ushinsky, which he left behind. The author examines the main milestones in the work of a teacher and their impact on the development of pedagogy in general. To understand the historical trace, the author draws attention to Ushinsky's innovative ideas and their impact on modern pedagogy and the personality of the teacher.

***Key words:*** K.D.Ushinsky, the heritage of Ushinsky, the pedagogical ideas of Ushinsky.

*«После хлеба для народа важнейшим является школа».*
Жорж Жак Дантон

Современная российская педагогика опирается на взгляды К.Д. Ушинского, которые внесли существенный вклад в обширный педагогический пласт, дающий возможность и сегодня и в будущем нашим детям получать образование. Его труды произвели настоящий переворот в русской педагогике, а его самого недаром называют отцом педагогической науки.

К.Д. Ушинский впервые взглянул на педагогику как науку, которая должна изучаться в системе, а для этого нужна прочная научная база, которая должна

опираться на законы физиологии, анатомии, психологии, истории и других наук. В своем труде «Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии») ученый доказал необходимость всестороннего изучения ребенка, полагая, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [1]. Для этого необходимо «вооружиться знанием основных законов человеческой природы и уметь применять их в каждом конкретном случае» [1].

Другой ведущей идеей, положенной в основу педагогической системы К.Д. Ушинского, явилась концепция народности воспитания. Под народностью он понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими, природными условиями. В статье «О народности в общественном воспитании» он пишет о том, что отечественная педагогическая наука должна опираться на национальные особенности народа, отражать специфику национальной культуры и воспитания.

Ученый плагает, что изучение истории, культуры и традиций русского народа воспитывает у детей патриотизм, глубокую любовь к родине. Он критикует механическое перенесение положений немецкой и французской педагогики на русскую почву. Это положение в настоящее время является актуальным и важным, так как в современном образовании, с одной стороны, наблюдается засилие не всегда оправданными иностранными экономическими терминами. С другой стороны, уделяется много внимания «национальному» воспитанию. В нашем колледже, как и в большинстве учебных заведений России, стали доброй традицией классные часы «Разговоры о важном», где учителя являются не просто предметниками, но и архитекторами той самой идеи «народности», о которой говорил наш предшественник. За полгода занятий мы заметили не только прогрессивный рост и некоторую национальную гордость наших студентов, но и то, как изменилось их отношение к данным занятиям.

Значительный вклад внес К.Д. Ушинский в развитие дидактической системы. Он полагал, что в обучении должны быть разработаны определенные правила. Мы должны не просто получать знания в педагогических университетах, а научиться интерпретировать их в современном образовании. Специфика педагогической деятельности состоит в том, что каждому периоду соответствуют особенности, затрагивающие систему целеполагания, структуру, содержание, методы и инфраструктуру образования. Поэтому дидактические идеи К.Д. Ушинского получают новое развитие в развивающем обучении с позиций гуманизации и гуманитаризации образования.

Дидактические идеи К.Д. Ушинского находят новое преломление в процессе использования средств дистанционного обучения (СДО), которые расширяют звуковые, слуховые возможности обучения, способность внедрять дифференцированное обучение, находить индивидуальный подход не только к одаренным детям, но и делать занятие интересным и доступным для слабоуспевающих учеников.

Разрабатывая идею единства теории и практики, К.Д. Ушинский заложил постулат, что деятельность всякого учебного заведения, если она имеет какую-

нибудь воспитательную цель, слагается из трех элементов, представителями которых являются: администраторы заведений, его воспитатели и учителя.

Особое внимание ученый уделял образу педагога, его авторитету, месту и положению в обществе. Он полагал, что влияние педагога на личность школьника оказывает огромное воспитательное воздействие. Учитель не должен быть однообразным. Он должен с большой ответственностью относиться к обучению и воспитанию детей, используя творческие методы.

Важными на современном этапе развития образования являются идеи К.Д. Ушинского об авторитете учителя. Сейчас в наш век «you tube» и «twich» очень легко потерять авторитет даже опытным педагогам, если они ставят цель быть просто предметниками. Об этом предупреждал выдающийся ученый. Учитель должен быть наставником, другом, прививать определенные нравственные ориентиры.

Мы считаем, что сегодня педагогика как наука нуждается в более глубоком понимании, потому что без педагогического влияния, без правильного грамотного образования наших детей мы не сможем получить культурного развития нашей страны. Если мы правильно будем воспитывать детей – мы будем иметь великую страну. Поэтому, по завету К.Д. Ушинского, мы должны поставить на первое место ребенка, и только таким образом мы сможем построить максимально эффективную систему воспитания личности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. − М.: Дрофа, 2005. − 560 с.

**УДК 159.9**

***Е.Н. Никонова***,
студент
Научный руководитель – ***Т.М. Маслова***,
канд. пед. наук, доцент,
Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема,
Биробиджан (Россия)

## ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО НА МОТИВАЦИЮ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА

***Аннотация.*** В данной статье приведены различные подходы к трактовке понятий «тревожность» и «мотивация достижения». Экспериментально установлен уровень тревожности и мотивации достижения респондентов, выявлена их взаимосвязь.

***Ключевые слова*:** тревожность, мотивация достижения, мотивация, взаимосвязь, студенты СПО.

***E.N. Nikonova,***
student
Supervisor – ***T.M. Maslova,***
Ph.D., Associate Professor,
Amur State University named after Sholem Aleichem,
Birobidzhan (Russia)

# INFLUENCE OF ANXIETY OF STUDENTS OF SVE ON MOTIVATION OF ACHIEVEMENT OF SUCCESS

***Abstract.*** This article presents various approaches to the interpretation of the concepts of "anxiety" and "achievement motivation". The level of anxiety and motivation of respondents' achievements was experimentally established, their interrelation was revealed.

***Key words*:** Anxiety, achievement motivation, motivation, interrelation, students of SVE.

На наш взгляд, чтобы достигнуть успеха в учебной деятельности, необходимо иметь высокий уровень мотивации. Мотивация как комплекс психофизиологических процессов управляет поведением индивида и является одним из главных факторов, определяющих успешность деятельности, её интенсивность и устойчивость. Актуальность темы исследования состоит в том, что мы живём в динамичном мире, который постоянно меняется, совершенствуется. Изменения, которые будут происходить в жизни каждого, означают, что есть риск столкнуться с трудностями, которые, в свою очередь, могут вызвать у индивида тревожность, что помешает личности достигнуть желаемых результатов.

Цель данного исследования – теоретически и экспериментально изучить влияние тревожности личности на мотивацию достижения успеха в раннем юношеском возрасте.

В отечественной психологии проблему тревожности разрабатывали такие учёные как В.М. Астапов, Ф.Б. Березин, Л.И. Божович, В.Н. Мясищев, А.М. Прихожан, С.С. Степанов, Н.И. Наенко, Т.А. Немчин, Н.Д. Левитон, Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, А.В. Петровский, В.С. Мерлин и другие [1].

Доктор психологических наук А.М. Прихожан рассматривает тревожность как устойчивое личностное образование, которое указывает на нарушение в развитии индивида, оказывающее препятствие его нормативичному развитию и осуществлению деятельности во всех сферах жизни. Выделяют два уровня тревожности, а именно:

1) устойчивую тревожность в какой-либо сфере (тестовая, коммуникативная, политическая и др.). Её принято обозначать как личную, присущую каждому индивиду, она проявляется в той или иной стрессовой ситуации;

2) общую генерализованную тревожность – при данном виде тревожности объекты, на которые она направлена, могут меняться, всё зависит от того, насколько они значимы для человека. В данном случае устойчивая тревожность является лишь формой выражения генерализованной [5].

Влияние тревожности на индивида можно проследить в двух направлениях: на психологическом уровне и физиологическом. На психологическом уровне тревога ощущается как напряжение, беспокойство, подавленность, сни-

жается общий эмоциональный фон, человек начинает чувствовать себя неуверенно. На физиологическом уровне на тревожность организм реагирует следующим образом: увеличивается частота сердечных сокращений, повышается артериальное давление и общая возбудимость, происходит снижение порогов чувствительности. Проявляется это в том, что ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску и начинают оказывать влияние на человека.

Под тревожностью Р.С. Немов понимает склонность личности к острому состоянию беспокойства, ощущению страха при определённых условиях среды, которое присутствует постоянно и проявляется периодически в зависимости от ситуации.

Термин тревожность С.С. Степанов трактует следующим образом: «это переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи»

По мнению Ф.Б. Березина, состояние тревожности – это результат работы психики, который представляет ощущение небезопасности из-за ожидания или возникновения фрустрации потребностей [2].

Таким образом, под тревожностью мы понимаем такое психоэмоциональное состояние человека, при котором он не в силах управлять своими действиями и эмоциями, испытывая при этом необоснованное чувство страха и беспокойства. Тревожность также имеет различные виды и в своём развитии проходит ряд последовательно сменяющих друг друга этапов.

Изучением проблемы мотивации достижения успеха личности занимались такие учёные как М.Ш. Магомед-Эминов, А.Н. Леонтьев, Б.В. Зейгарник, Л.В. Бороздина, В.К. Гербачевский, В.И. Степанковский и другие.

Под мотивацией достижения успеха мы понимаем усилия, которые прикладывает человек для более эффективного выполнения какой-либо деятельности. Мотивация достижения связана с потребностью индивида быть признанным среди себе подобных. Для этого необходимо избегать неудачи и добиваться успеха в выполняемой деятельности.

Высокий уровень мотивации достижения проявляется в ориентации на решение задач, упорстве при их решении, выборе целей с уровнем сложности выше среднего. Для людей с высоким уровнем мотивации достижения свойственно возвращение к ранее прерванным делам и доведение их до конца.

Первым из отечественных психологов, предпринявших попытку изучить структуру и механизм функционирования мотивации достижения, был М.Ш. Магомед-Эминов. Под мотивацией достижения он понимал единое функционирование аффективных и когнитивных процессов, регулирующих процесс деятельности по всему ходу её осуществления в ситуации достижения. Также в мотивации достижения успеха автор выделяет структурные компоненты, выполняющие определённые функции в процессе мотивационной регуляции деятельности:

- мотивация актуализации – выполняет функцию стимулирования и инициирования деятельности;

- мотивация селекции – отвечает за процесс выбора цели и соответствующих действий, способствующих её достижению;
- мотивация реализации – регулирует выполняемые действия и контролирует реализуемые намерения;
- мотивация постреализации – регулирует процесс, направленный на прекращение деятельности или замену несоответствующих действий относительно поставленной цели [4].

Рассмотрим подход к мотивации достижения Т.О. Гордеевой. Под мотивацией достижения она понимает такую деятельность индивида, которую он выполняет с целью достижения возможно лучшего результата, относительно которого может быть применён критерий успешности [3].

Мотивация достижения проявляется в желании стремиться и достигать наилучших результатов в той области, которую субъект считает важной и значимой для самого себя. В качестве сферы для достижения успеха может выступать любая сфера деятельности человека (познавательная, творческая, спортивная), даже та, достижение успеха в которой не принесёт материальной выгоды, но значимая для самого субъекта деятельности.

Центральным ядром в мотивации достижения Д.Н. Узнадзе видит некую установку. По мнению учёного, установка – это такое психическое состояние человека, выражающееся в готовности индивида совершать те или иные действия. Установка рассматривается как первичный регуляторный механизм человеческого поведения, определяющий его направленность и избирательную активность. Однако личность не всегда сиюминутно поддаётся влиянию установки, её отличительной особенностью является прикладывание усилий для осуществления далёкой мотивации, которая способствует удовлетворению потребностей личности в будущем. По мнению Узнадзе, установки охватывают всю личность целиком, тогда как сознание охватывает лишь частично, фрагментарно. Установка является наиболее важным моментом в деятельности человека, выступая своеобразным фундаментом для её развития.

Проанализировав подходы к определению понятий «тревожность» и «мотивация достижения», мы установили их связь. Базой исследования послужил ОГПОБУ «Биробиджанский колледж культуры и искусств». Репрезентативную выборку составили 32 студента, обучающиеся на 3-4-х курсах.

С помощью методики диагностики самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера мы установили уровень ситуативной и личностной тревожности студентов колледжа, по тесту-опроснику мотивации достижения А. Мехрабиана мы диагностировали уровень мотивированности личности и преобладание в выполняемой деятельности одного из мотивов: достижения успеха или избегания неудач и установили их связь. Результаты исследования отражены в таблице 1 и на рисунке 1.

***Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа связей показателей ситуативной и личностной тревожности и мотивации достижения успеха***

| Тревожность | Мотивация |
|---|---|
| | Коэффициенты корреляций r(эмп) (r=0,27 для P≤0,05 и r=0,35 для P≤0,01) |
| Ситуативная | -0,60714 |
| Личностная | -0,13469 |

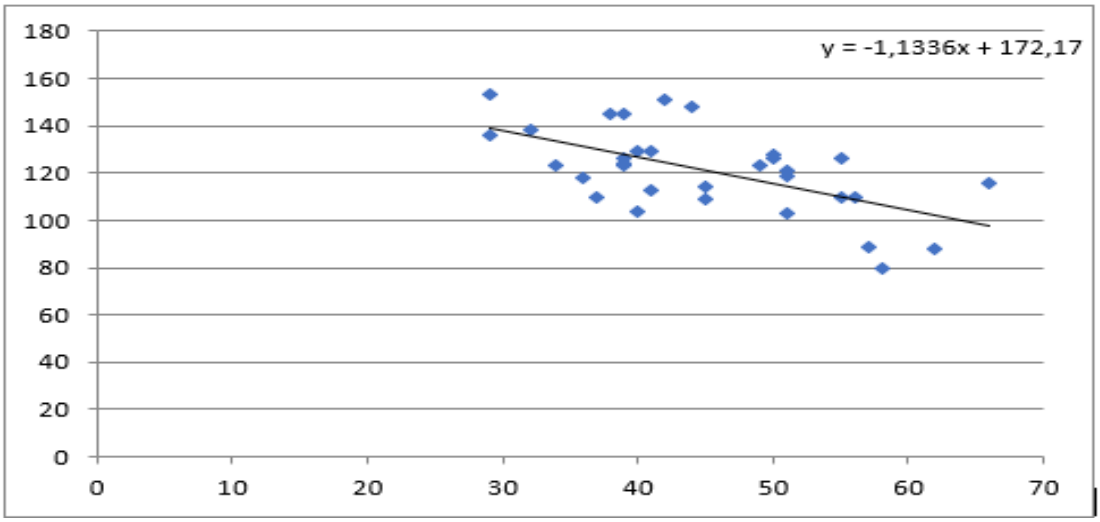



***Рисунок 1 – Результаты корреляционного анализа связей показателей ситуативной и личностной тревожности и мотивации достижения успеха***

Анализ результатов корреляционного анализа показывает, что между показателями ситуативной и личностной тревожностями и мотивацией достижения имеется связь: чем больше показатель ситуативной и личностной тревожности, тем выше показатель избегания неудач.

Наблюдается отрицательная связь тенденции (p≤0,05) между уровнем ситуативной тревожности и мотивацией достижения. Это означает, что студенты, которые попадают в стрессовые ситуации, испытывают при этом некое психологическое давление, беспокойство, страх. В момент психотравмирующего события и после они не способны мобилизовать все свои силы, чтобы достичь наилучшего результата в выполняемой деятельности. Такое состояние у студентов может быть вызвано началом нового учебного семестра или предстоящими экзаменами, при этом, находясь под влиянием высокого уровня тревожности, юноши и девушки теряют способность концентрировать внимание на важных вещах, у них снижается работоспособность и повышается утомляемость. Поэтому неудивительно, что при высоком уровне тревожности у студентов отсутствует мотивация достижения.

Также отрицательная связь тенденции (p≤0,01) выявлена между уровнем личностной тревожности и мотивацией достижения. Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что чем большему количеству происходящих в жизни ситуаций студенты придают значение, тем в меньшей степени у них проявляется мотивация достижения. То есть те студенты, которые в большей степени подвержены беспокойству, испытывающие страх даже по поводу тех ситуаций, кото-

рые ещё не произошли, не могут собрать все свои силы и направить их на достижение успеха.

Подводя итог, можно сделать следующий вывод. Выявленные нами отрицательные связи свидетельствуют о том, что при повышении у студентов личностной и ситуативной тревожности снижается мотивация достижения.

Таким образом, результаты проведённого исследования побуждают нас к дальнейшей разработке данной проблемы. На наш взгляд, необходимо проводить коррекционно-развивающие мероприятия по снижению уровня тревожности и повышению мотивации личности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Астапов В.М. Тревога и тревожность: Хрестоматия. – М.: Когито-Центр, 2008. – 300 с.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Ленинград: Наука, 1988. – 270 с.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл, 2006. – 333 с.
4. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1987. – 23 с.
5. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 119 с.

**УДК 371.134:373.3**

***Н.Е. Полтавская,***
старший преподаватель кафедры
начального образования,
Луганский государственный педагогический университет,
Луганская народная Республика,
г. Луганск (Россия)

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

***Аннотация.*** В данной статье представлен анализ нормативно-правовой базы в период трансформации сферы образования Луганской Народной Республики, основные требования к подготовке педагогических кадров. Определена важность формирования профессионально значимых качеств будущих учителей начальных классов в образовательной среде учреждения высшего образования.

***Ключевые слова:*** профессионально значимые качества, трансформация, гражданственность, ценностно-смысловые ориентации.

***N.E. Poltavskaya,***
Senior Lecturer of Primary Education,
Lugansk State Pedagogical University,
Luhansk People's Republic,
Lugansk (Russia)

# FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATIONIN THE LUGANSK PEOPLE'S REPUBLIC

***Abstract.*** This article presents an analysis of the regulatory framework during the period of transformation of the education sector of the Lugansk People's Republic, the basic requirements for the training of teaching staff. The importance of developing professionally significant qualities of future primary school teachers in the educational environment of a higher education institution has been determined.

***Key words:*** professionally significant qualities, transformation, citizenship, value-semantic orientations.

В современной системе образования высшая школа является институциональным и трансформирующимся элементом государства. Подготовленные специалисты призваны решать сложнейшие задачи развития социально-экономического и научно-технического потенциала Отечества.

Эффективность образовательной системы заключается в эффективности деятельности образовательных учреждений высшего образования. В этой связи именно на педагогические образовательные учреждения высшего образования ложится двойная задача: с одной стороны, необходимо кардинально перестроить профессиональную подготовку будущих педагогов, обеспечив формирование педагога новой формации, обладающего инновационным мышлением, владеющего современными образовательными технологиями, способного организовать учебный процесс с учётом требований информационного общества, и обеспечить функционирование образовательной системы в режиме развития, а с другой стороны – педагогические высшие учебные заведения должны стать источниками педагогических инноваций в системе общего образования, поэтапно реализуя проекты, направленные на развитие индивидуальных образовательных траекторий и проектной деятельности обучающихся, внедрение информационно-коммуникационных технологий, формирование инновационных образовательных систем.

Будущий педагог является реализатором государственной политики по развитию и формирования будущего поколения, поэтому ему должно уделяться наибольшее внимание. От его подготовки зависит профессионализм и качество профессиональной деятельности, а это не что иное, как конечный результат формирования и развития личности молодого поколения, поэтому на современном этапе развития государственной системы педагогического образования растут требования к подготовке педагога.

Современное общество становится принципиально иным по многим социальным, психолого-педагогическим показателям. Изменения, которые произошли, приобретают доминирующий характер. Очевидным является вопрос

трансформации образования в Луганской Народной Республике. Это связано в первую очередь с процессом ценностно-смысловой дезориентации, которая распространялась в социальной среде. Нивелирование общечеловеческих идеалов, распространение технократических тенденций, которые не были подкреплены духовным ростом человека, порождало доминирование искаженного мышления и антигуманных идей. Система образования должна быть направлена на то, чтобы знания стали основой для формирования у будущих специалистов собственных взглядов, гражданской позиции, нравственных ценностей, содействовали самореализации в жизни.

30 сентября 2022 года Луганская Народная Республика и три региона (Донецкая Народная Республика, Запорожская и Херсонская области) вошли в состав Российской Федерации в качестве новых субъектов, что законодательно закреплено Федеральным конституционным законом от 4 октября 2022 года № 6–ФКЗ «О принятии в Российскую Федерацию Луганской Народной Республики и образования в составе Российской Федерации нового субъекта – Луганской Народной Республики» [5].

В этой связи существующие трансформации влекут изменения в политической, экономической, научной и образовательной сферах Луганской Народной Республики в целом и подготовки педагогов начального образования в частности.

Основные требования к подготовке педагогических кадров определены Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) Российской Федерации. Данный нормативно-правовой документ содержит перечень компетенций, которыми должен овладеть будущий специалист, а также квалификационную характеристику педагога.

Целью данной статьи является раскрытие процесса трансформации системы образования Луганской Народной Республики, ее влияния на подготовку будущих учителей начальной школы.

Произошедшие перемены свидетельствуют о системной трансформации, характеризующейся изменением политической и государственной системы; созданием нового правового механизма экономической сферы; переменой духовно-культурных ориентиров общественного развития.

Проанализируем законодательство в сфере образования Луганской Народной Республики и Российской Федерации.

До принятия Луганской Народной Республики в состав Российской Федерации правовое регулирование отношений в сферах образования и науки осуществлялось Конституцией Луганской Народной Республики, государственными образовательными стандартами, утвержденными приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 21 мая 2018 года № 495-ОД и иными нормативно-правовыми актами [2].

Согласно Федеральному Закону РФ от 29 декабря 2022 года «Об особенностях правового регулирования отношений в сферах образования и науки в связи с принятием в Российскую Федерацию Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области и образованием в составе Российской Федерации новых субъектов – Донецкой

Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» организации, осуществляющие образовательную деятельность, расположенные на территории Луганской Народной Республики, должны привести свою образовательную деятельность в соответствие с требованиями Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 27Э-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и принятых в соответствии с ним нормативных правовых актов не позднее 1 января 2026 года [6].

В 2018 году Министерством образования и науки Луганской Народной Республики были разработаны и утверждены государственные образовательные стандарты, в частности Государственный образовательный стандарт высшего образования Луганской Народной Республики.

Основой для разработки стандартов стали действующие федеральные государственные образовательные стандарты Российской Федерации, а также учтены социально-экономические и исторические особенности ЛНР и специфика деятельности каждой образовательной организации.

Интеграция системы образования Луганской Народной Республики в образовательное пространство происходит планомерно в соответствии с Федеральным законом от 17 февраля 2023 г. № 19-ФЗ «Об особенностях правового регулирования отношений в сферах образования и науки в связи с принятием в Российскую Федерацию Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области и образованием в составе Российской Федерации новых субъектов – Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», подписанными

Президентом Российской Федерации В.В. Путиным.

**Реализовать требования, определенные законодательными актами, способен специалист – педагог начальной школы, обладающий определенными профессиональными и личностными качествами.**

**На данный момент накоплен достаточно большой фонд научных знаний, раскрывающих те или иные аспекты формирования профессионально значимых качеств педагога.** Ведущими являются научные концепции профессионально-педагогической подготовки будущего учителя начальной школы (С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, Л.К. Веретенникова, Н.П. Виноградова, А.Е. Дмитриев, Е.Н. Землянская А.Ж. Овчинникова); положения о сущности целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.С. Ильин, И.Я. Лернер и др.); педагогические исследования о природе творчества педагога (Л.А. Башарина, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, А.В. Мудрик и др.).

Каждый талантливый, высококвалифицированный педагог соединяет в своей практике общетеоретические достижения педагогики, собственный опыт, личностные преимущества и особенности детей, с которыми он работает. Поэтому даже самая совершенная теория не может дать исчерпывающий ответ, какими профессионально значимыми качествами должен обладать педагог начального образования.

Обращаясь к мыслям выдающегося отечественного педагога К.Д. Ушинского, считаем, что воспитать достойную личность может только тот учитель, который является личностью в самом позитивном толковании этого термина.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что существует множество подходов к интерпретации понятия «профессионально значимые качества».

*Профессионально значимыми качествами педагога начального образования* мы определяем качества личности педагога, необходимые для достижения эффективности профессиональной деятельности, решения профессиональных задач, отвечающих требованиям информационного общества, достижения социально желаемого результата личностного и познавательного развития обучающихся.

Отметим, что согласно ФГОС ВО будущим педагогам необходимо решать профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности: педагогической, проектной, исследовательской и культурно-просветительской. Реализация данных задач требует проявления определенных профессионально значимых качеств педагога начального образования.

На сегодняшний день нами дифференцированы следующие профессионально значимые качества будущего педагога начального образования: гражданская ответственность, ценностно-смысловые ориентации, креативность, саморефлексия, информационно-цифровая грамотность и др. Однако в данной статье раскроем первые два из вышеперечисленных.

Одним из профессионально значимых качеств будущего педагога начального образования мы определили *гражданскую ответственность*. Бесспорно, данное качество должно быть присуще каждому человеку и гражданину вне зависимости от сферы деятельности. Однако, с нашей точки зрения, гражданская ответственность как профессионально значимое качество в первую очередь необходима педагогу начального образования: только педагог, обладающий данным качеством, способен воспитать «выпускника начальной школы», любящего свой народ, свой край и свою Родину» [7].

Отметим, что значимость данного качества определена известным отечественным педагогом А.С. Макаренко. Педагогический процесс автор подчинял единой цели – воспитанию достойного гражданина, особое внимание уделяя самочувствию человека в коллективе, характеру коллективных связей и реакций. Среди качеств личности особо выделялись дисциплинированность, готовность к действию и торможению, принципиальность, которые, по мнению педагога, синтезируются у политически деятельного и ответственного человека.

Также считаем необходимым отметить позицию В.А. Сухомлинского. Педагог ввел интересную форму работы – «уроки гражданского видения мира», гдеучитель, стремясь заинтересовать детей глобальными мировыми проблемами, рассказывает о том, что происходит в мире, учит понимать добро и зло, справедливость и несправедливость. Он глубоко изучил и сумел найти оригинальные подходы к вопросам воспитания [3, с. 229].

Позиции педагогов-классиков мы полностью разделяем и акцентируем внимание на том аспекте, что значимость гражданской ответственности как профессионально значимого качества будущего педагога начального образования обозначена в современных нормативно-правовых документах.

Неоспоримым фактом является необходимость наличия гражданской ответственности как профессионально значимого качества будущего педагога начального образования, поскольку будущему специалисту предстоит закладывать не столько основы знаний, сколько формировать мировоззрение, жизненную позицию, помогать самоутвердиться в этом сложном мире младшему школьнику.

Главнейшей задачей педагогов в высшей школе должна стать борьба с гражданской инфантильностью студентов, приводящей к ограниченности гражданских интересов, соблюдая принцип интеграции воспитательной и учебной деятельности.

Следующим профессионально значимым качеством мы определили наличие у будущего педагога начального образования *ценностно-смысловых ориентаций***.** Считаем, что в контексте формирования личности ребенка как гражданина, семьянина и труженика наличие вышеуказанных ценностей у педагогов является очень важным.

Исходя из этого наличие профессиональных ценностей обеспечивает старательное отношение к будущей профессиональной деятельности, побуждает будущего специалиста к творческому поиску, способствует усовершенствованию в сознании студента условной модели будущей профессиональной деятельности как ориентира профессионального саморазвития.

С позиции М.К. Титмы, отношение к профессиональной деятельности предусматривает следующие ценности:

- ценности профессии, связанные с самоопределением в профессиональной деятельности;
- ценности профессии, возникающие на основе разных видов вознаграждения профессиональной деятельности со стороны общества;
- ценности, образующиеся на основе различных особенностей той или иной профессии;
- ценности высшего сорта, которые используются в обществе для регуляции отношения к профессии [4].

Образовательная среда учреждения высшего образования способна оказывать сильное влияние на становление ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов начального образования, и даже при отсутствии в начале обучения стойких познавательно-профессиональных мотивов имеется возможность взращивать их путем включения в различные виды деятельности.

В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования возможны различные виды деятельности: учебная, социально-гуманитарная, научно-исследовательская, профессиональная и другие. Какие именно мотивы побуждают студента к участию в различных видах деятельности, определяют имеющиеся ценности (идеалы, жизненные цели и средства их достижения), входящие в структуру личности. Для формирования познавательно-профессиональных интересов важно, чтобы каждый из предложенных студентам видов деятельности был насыщен смысловым контекстом (аудиторные занятия и внеаудиторная работа).

Неадекватность мотивов будущих педагогов начальных классов, побуждающих их к деятельности, может стать предпосылкой академической неуспеваемости, с одной стороны, и с другой – спровоцировать искажения в ценностно-смысловых ориентациях.

Проанализировав сущность и структуру ценностных ориентаций, мы пришли к определенным выводам:

- ценностные ориентации младших школьников напрямую зависят от ценностных ориентаций педагогов начального образования, следовательно, акцентируем внимание на формировании ценностных ориентаций у будущих специалистов;
- ценностные ориентиры профессиональной деятельности педагога выражаются в образовательных результатах деятельности обучающихся.

Трансформация образования ставит вопрос усовершенствования подготовки высококвалифицированных специалистов в образовательных учреждениях высшего образования, которая является необходимым условием увеличения социально-экономического потенциала Российской Федерации. При этом особенное значение приобретает подготовка педагогических кадров, а именно – учителей начальной школы, их профессионально значимых качеств, которые в совокупности с профессиональными знаниями содействуют конкурентоспособности будущего учителя, его карьерному росту.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями).
2. Приказ Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 21 мая 2018 года № 495-ОД «Об утверждении государственных образовательных стандартов Луганской Народной Республики».
3. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. – М., 1994. Т. 3. – С. 229.
4. Титма М.К. Выбор профессии как социальная проблема. – М.: Мысль, 1975. – 198 с.
5. Федеральный конституционный закон от 4 октября 2022 года № 6–ФКЗ «О принятии в Российскую Федерацию Луганской Народной Республики и образования в составе Российской Федерации нового субъекта – Луганской Народной Республики».
6. Федеральный Закон РФ от 29 декабря 2022 года «Об особенностях правового регулирования отношений в сферах образования и науки в связи с принятием в Российскую Федерацию Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области и образованием в составе Российской Федерации новых субъектов - Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации».
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286.

**УДК 37**

***Е.В. Саранча (Инчина),***
аспирант
Научный руководитель – ***А.Ж. Овчинникова,***
д-р пед. наук, профессор,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПО КОГНИТИВНОМУ КРИТЕРИЮ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются существующие компоненты социальной активности студентов высшей школы применительно к организации воспитательного процесса, уделяется отдельное внимание когнитивному компоненту. В частности, определяется сущность когнитивного компонента, его действующая модель активации, состоящая из шести последовательных блоков: целевого, методологического, содержательного, организационно-процессуального, критериально-оценочного и результативного.

***Ключевые слова:*** социально-воспитательные основы, воспитательный процесс, высшая школа, социальная активность, когнитивный компонент, воспитательный потенциал, волонтерская деятельность.

**E.V. Sarancha (Inchina),**
PhD student
Scientific supervisor – **A.J. Ovchinnikova,**
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# RESEARCH OF STUDENTS SOCIAL ACTIVITY HIGHER SCHOOL ACCORDING TO THE COGNITIVE CRITERION

***Abstract.*** The article examines the existing components of the social activity of higher school students in relation to the organization of the educational process, paying special attention to the cognitive component. In particular, the essence of the cognitive component is determined, its current activation model, consisting of six consecutive blocks: targeted, methodological, substantive, organizational and procedural, criteria-based and evaluative and effective.

***Key words:*** social and educational foundations, educational process, higher school, social activity, cognitive component, educational potential, volunteer activity.

Современные требования, предъявляемые к уровню и характеру профессиональной подготовки студентов, поставили перед высшей школой ряд обязательных задач, которые сводятся к необходимости применения новейших педагогических технологий, инициации процессов саморазвития и самореализации личности, которые в большей степени стимулируют социальную активность. В данных условиях большое внимание отводится не только учебному, но и воспитательному процессу.

По мнению современных авторов, высшая школа, обладая мощнейшим воспитательным потенциалом, не может в полной степени обеспечить его реализацию, в связи с чем возникает множество проблем, препятствующих развитию социальной активности студентов.

Перед началом исследования основных компонентов социальной активности определим содержание таких терминов, как «воспитательный процесс в высшей школе», «социальная активность», «когнитивный компонент».

Социально-воспитательным основам организации работы со студентами в высшей школе посвящены труды Л.В. Ивановой, Л.В. Абдалиной, Е.А. Мелешко, Г.В. Палаткиной, Л.В. Азизовой, Н.В. Пилипчевской, Е.О. Федотовой и др. Данные авторы определяют необходимость постепенной модернизации высшей школы посредством использования новых воспитательных элементов, одним из которых является когнитивный компонент.

По мнению Е.О. Федотовой, под воспитательным процессом в высшей школе следует понимать «деятельность педагогов, ориентированная на развитие способностей студентов в достижении личностных успехов, реализации своих целей и задач посредством формирования самостоятельности, самодостаточности и профессиональной компетенции» [6, с.128]. В целом реализация воспитательного процесса в высшей школе организуется через проведение разнообразных оздоровительных работ, в том числе через спортивную и творческую деятельность, а также через профилактику аморального и асоциального поведения путем реализации разных направлений волонтерской деятельности.

Н.В. Пилипчевская указывает на то, что целевое назначение воспитательного процесса в высшей школе отличается ориентацией на текущее общественное развитие и изменения, затрагивающие вопросы социально-экономического и политического характера. Помимо этого, воспитательный процесс студентов в высшей школе в качестве ключевых направлений рассматривает «формирование и личностное развитие студентов, отличающихся гуманистическими качествами, наличием культурных ценностей, социальной активностью, которая заключается в возможности легко подстраиваться под стремительно изменяющиеся условия общественного развития» [4, с.16].

Под социальной активностью студента необходимо рассматривать «определенное свойство личности, которая характеризуется ее активной включенностью во внеучебную деятельность, а также стремлением к преобразованию себя и окружающей среды на основании сформированных собственных ценностных ориентиров» [1, с. 51]. При этом многие авторы отмечают, что наряду с социальной активностью студенту высшей школы должны быть присущи следующие общественные ценности: соблюдение социальных норм и полезность для общества.

Авторы Г.В. Палаткина и Л.В. Азизова утверждают, что проявление социальной активности со стороны студентов в полной степени зависит от вида деятельности, в связи с чем она всегда рассматривается не как «социальная», а как «познавательная», «трудовая» или «политическая» [4, с.129].

Обозначенные виды активности, как правило, рассматриваются в единой совокупности, в рамках которой могут быть выделены общие группы компонентов. Автор Е.А. Мелешко определяет следующие группы компонентов социальной активности, которые имеют место в воспитательном процессе высшей школы:

- когнитивный (система знаний и умений, необходимых для социального взаимодействия студентов в разных ситуациях и видах деятельности);

- мотивационный (компонент активности, ориентированный на интересы и потребности студента);

- регулировочный и ориентировочный (способность предвидеть и урегулировать последствия своих действий как для себя, так и для общества в целом);

- поведенческий (способность студента к реализации сверхнормативной деятельности, которая проявляется в таких показателях, как инициативность, стремление брать на себя ответственность и т.д.) [2, с. 464].

Так, под когнитивным компонентом социальной активности студента следует понимать «активность интеллектуальной сферы, от которой зависят его поведенческие навыки: знания о социальных сетях, нормах взаимности, значение о возрастных и индивидуальных особенностях развития личности, умение учитывать закономерности развития познавательных способностей» [3, с. 127]. Следует отметить, что когнитивный компонент чаще всего выражен определенными видами и утверждениями относительно изучаемого объекта, в частности, в отношении социальной активности студентов. При этом обозначенный компонент выступает в качестве основного условия формирования у студентов потребности в знаниях, овладении умениями в интеллектуальных сферах деятельности, организации самостоятельности получения знаний.

Перед педагогом высшей школы стоит важнейшая задача, которая сводится к развитию у студента социальной активности посредством применения когнитивного компонента, который предполагает реализацию таких видов самостоятельности, как организаторская, учебно-операционная, познавательная и проектировочная. Педагог стремится к максимальному приближению студентов к самоуправлению собственной деятельностью с целью последующего продвижения знаний, организации учебно-познавательного и воспитательного процессов, а также управления ими.

Содержательное наполнение когнитивного компонента социальной активности студента высшей школы направлено на передачу накопленного опыта ценностного отношения к воспитательному процессу, в том числе к возможности организации волонтерской деятельности как одного из видов социальной активности. Структура действующей модели активации когнитивного компонента социальной активности студентов высшей школы состоит из следующих важнейших блоков:

1) целевого – раскрывает основные требования к организации воспитательного процесса студентов в высшей школе;

2) методологического – описывает ряд теоретико-методологических подходов, которые позволяют рассматривать студентов в качестве системного образования, которому присущ набор когнитивных компонентов, формирующихся в высшей школе, посредством активного вовлечения студентов в различные виды социально направленной деятельности;

3) содержательного – раскрывает сущность воспитательной деятельности в высшей школе в предметно-пространственном и информационно-культурном аспекте, необходимом для повышения социальной активности студентов;

4) организационно-процессуального – включает в себя совокупность алгоритмов действия педагогов и студентов в воспитательном процессе с применением адекватных средств и методов. В рамках данного блока оцениваются потенциальные возможности проявления социальной активности студентов, создаются наиболее оптимальные траектории активации когнитивного компонента, отслеживаются изменения личности на пути повышения ее социальной активности;

5) критериально-оценочного – подразумевает проведение процедуры оценки степени активации когнитивного компонента студентов:

- личностного (определяются мотивы, ценности и смыслы проявления социальной активности в рамках воспитательного процесса);

- смысловой избирательности (оценка терминов, понятий и научных фактов в области социальной активности студентов в высшей школе);

- деятельностного (соблюдение установленных принципов и условий с учетом организации разных типов самостоятельной работы студентов);

6) результативного – отражает полученный продукт целевой ориентации воспитательного процесса высшей школы: раскрытие баланса между сформированным когнитивным компонентом социальной активности студента, сложившимися отношениями и требованиями воспитательного процесса высшей школы.

С целью изучения когнитивного компонента социальной активности студентов было проведено исследование на базе ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», в котором приняли участие 250 человек в возрасте от 18 до 22 лет: 125 респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и 125 респондентов контрольной группы (КГ), из которых 150 девушек и 100 юношей.

Для достижения поставленной цели были сформулированы основные задачи исследования:

1. Определить методику для исследования когнитивного компонента социальной активности студентов высшей школы.
2. Получить достоверные данные о степени сформированности когнитивного компонента социальной активности студентов.

В ходе исследования были выделены следующие этапы: подготовительный, исследовательский, обработки полученных данных.

На подготовительном этапе исследования были определены критерии и к ним подобрана диагностическая методика в соответствии с целью исследования.

На исследовательском этапе был проведён эмпирический эксперимент.

На этапе обработки данных исследования произведён анализ полученных данных исследования, определены и охарактеризованы результаты по методике; выявлены взаимосвязи социальной активности и самоактуализации личности.

В процессе проведения исследования использовались следующие методы: сравнительно-сопоставительный анализ, анкетирование, тестирование и педагогический эксперимент.

Для диагностики сформированности когнитивного компонента социальной активности был использован опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева и анкетирование (А.Ж. Овчинникова, М.В. Лазарева, Т.А. Соловьева) [3].

Результаты экспериментальной группы представлены на рисунке 1.

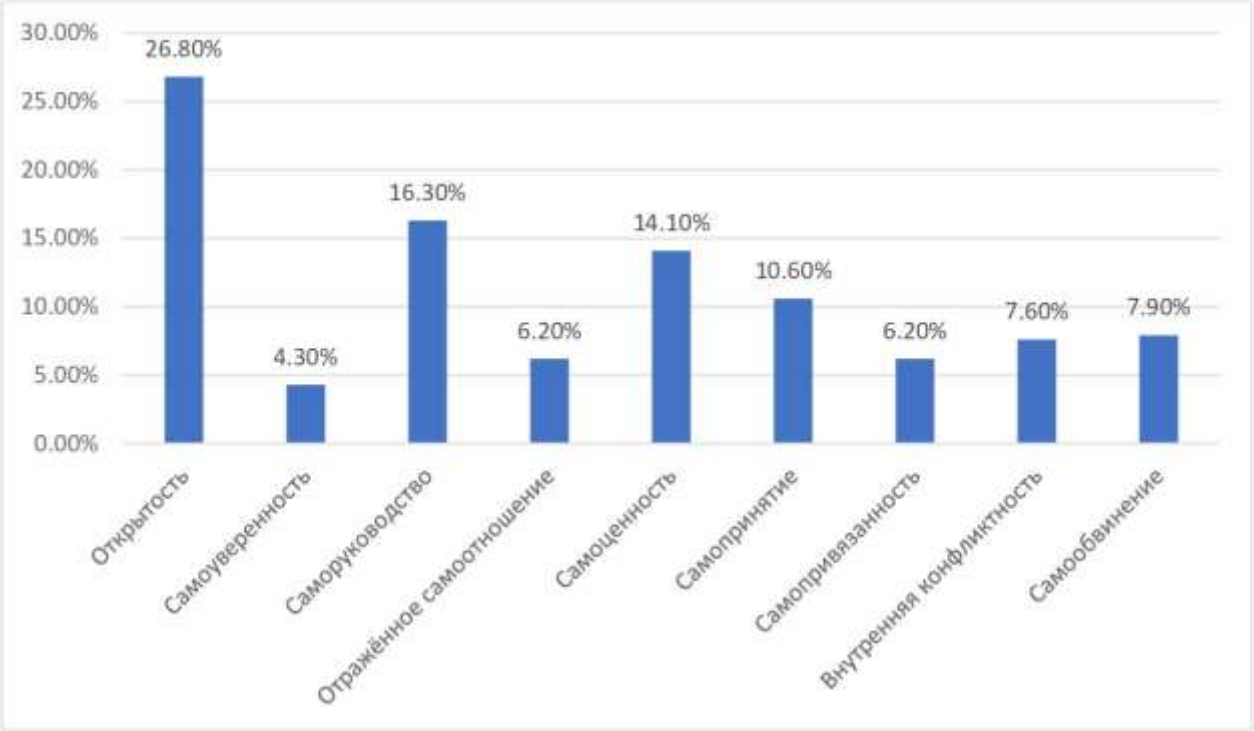



***Рисунок 1 − Результаты опросника В.В. Столина и С.Р. Пантелеева (ЭГ)***

Как видно из рисунка, важным показателем для студентов экспериментальной группы является открытость (26,8%). Это свидетельствует о готовности респондентов к получению новых знаний. Для 16,3% – саморуководство. Это говорит об адекватном представлении себя в системе знаний, готовности к саморазвитию. Одним из основополагающих шкал является самоценность (14,1%). Студенты имеют представления о своих знаниях, умениях и навыках (ЗУН), а также их ценности в системе обучения. Для 10,6% респондентов важно самопринятие. Это говорит о восприятии себя и своих знаний такими, какие они есть. По шкале «самообвинение» респонденты показали следующие результаты: 7,9%. Они критично подходят к оценке своих ЗУН, а также присутствует внутренняя напряженность и открытость к восприятию отрицательных эмоций в свой адрес. Для 7,6% важной шкалой является «внутренняя конфликтность». Студенты предъявляют высокие требования к ЗУН, закрыты к критике, а также отрицают пробелы в своих знаниях. Лишь небольшая часть респондентов показали результаты по шкале «самопривязанность» (6,2%). Для студентов характерно желание развивать собственные ЗУН в лучшую сторону. Такой же результат респонденты показали по шкале «отражённое самоотношение» (6,2%). Для них важным является вызвать у других людей уважение и одобрение по значимости собственной системы знаний. И для самого маленького количества респондентов характерна шкала «самоуверенность» (4,3%). Это говорит о том, что студенты на достаточном уровне удовлетворены силами и возможностями, не сомневаются в собственных знаниях. Результаты контрольной группы представлены на рисунке 2.

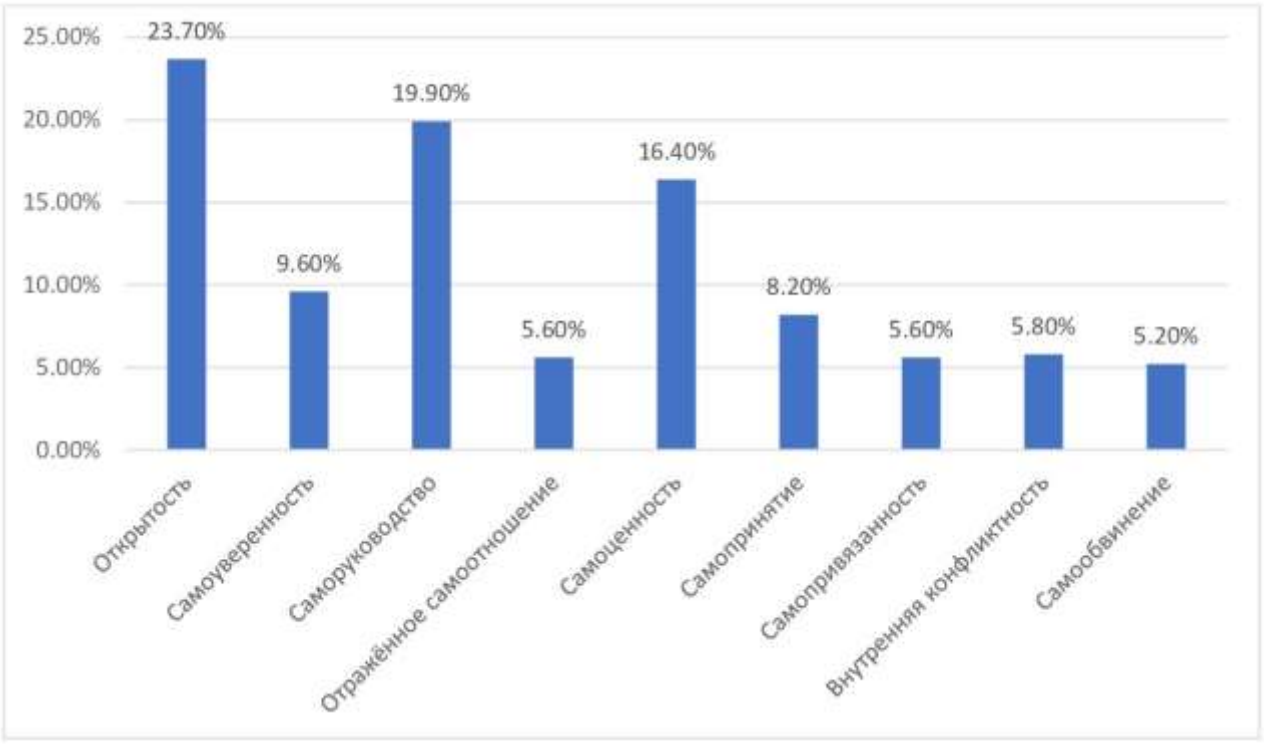



***Рисунок 2 − Результаты опросника В.В. Столина и С.Р. Пантелеева (КГ)***

Как видно из рисунка, преобладающей шкалой у респондентов контрольной группы является «открытость». У студентов выражена мотивация к получению новых знаний, а также открытое отношение к окружающему миру. Для 19,9% (шкала «саморуководство») важно проявлять себя как социально активную личность, а также присутствует стойкая реакция к внешней критике по отношению к собственным знаниям. Шкала «самоценность» (16,4%) характеризует студентов как личностей с адекватным представлением о важности знаний. Для 9,6% (шкала «самоуверенность») респондентов важно самостоятельно разбираться в полученных знаниях и быть уверенными в них. Шкала «самопринятие» (8,2%) свидетельствует о том, что студенты чувствуют силы и мотивацию к изучению окружающего мира. Для 5,8% респондентов важным является шкала «внутренняя конфликтность». Это говорит о том, что они сомневаются в собственных знаниях, постоянно находятся в поиске подтверждающих фактов для полученных знаний. По шкалам «отражённое самоотношение» (5,6%) и «самопривязанность» (5,6%) студенты показали одинаковые результаты. Первая шкала свидетельствует о способности респондентов вызывать уважение к собственным ЗУН, а вторая шкала – желании углубить знания в какой-либо сфере. И для 5,2% (шкала «самообвинение») характерно обвинение себя в недостаточной изученности знаний в какой-либо сфере.

Результаты исследования структуры социальных представлений (опросник социальных представлений, разработанный в лаборатории Т.Д. Марцинковской) студентов представлены в таблице 1.

Социальные представления большинства студентов, принявших участие в исследовании, не структурированы. Статистически значимая взаимосвязь выявлена только между социальными аттитюдами и семейными установками ($r = 0{,}358$, $p < 0{,}01$).

***Таблица 1 − Структура социальных представлений студентов***

| | Пол | Типы социальных представлений | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Либеральные | Неопределенные | Консервативные |
| Гендерные установки | Юноши | 35 | 51 | 14 |
| | Девушки | 39 | 82 | 29 |
| Социальные аттитюды | Юноши | 40 | 40 | 20 |
| | Девушки | 95 | 42 | 13 |
| Семейные установки | Юноши | 52 | 9 | 39 |
| | Девушки | 43 | 49 | 58 |
| Предикторы воспитания | Юноши | 73 | 11 | 16 |
| | Девушки | 102 | 24 | 24 |

При этом у большинства респондентов вне зависимости от пола социальные аттитюды носят либеральный характер.

Наиболее выраженные гендерные различия по типу социальных представлений выявлены в семейных установках: юноши придерживаются либеральных взглядов на семейные роли и ценности, у девушек преобладают традиционные установки. Большинство респондентов полагают, что в развитии личности ребенка более важную роль играют условия жизни, воспитание и обучение, нежели наследственные задатки.

Зона неопределенности наиболее выражена в гендерных установках респондентов обоего пола.

Далее исследования проходили по модификационной методике А.Ж. Овчинниковой, М.В. Лазаревой Т.А. Соловьевой [3]. Результаты исследования по когнитивному компоненту представлены на рисунке 3.

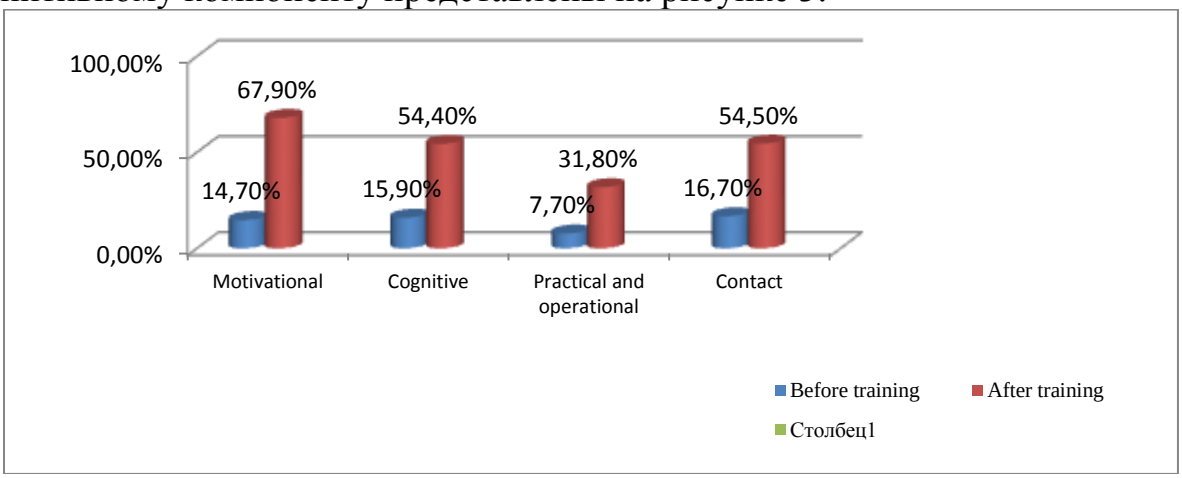



***Fig. 3 − Criteria and levels of knowledge formation and UUD in working with an electronic textbook before and after the experiment***

Таким образом, в рамках проведенного исследования была определена сущность таких понятий как «воспитательный процесс в высшей школе», «социальная активность». При этом более детально был рассмотрен такой важнейший компонент социальной активности студентов как когнитивный, который представляет собой процесс познания и закрепления полученных умений и навыков студентами при реализации воспитательного процесса в высшей школе. На сегодняшний день когнитивному компоненту уделяется отдельное внимание со стороны исследователей, что обуславливается многочисленными общественными изменениями.

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Иванова Л.В., Абдалина Л.В. Когнитивно-операциональный компонент в структуре компетенции самосовершенствования педагога // Материалы XII Международной научно-практической конференции. − Воронеж, 2020. − С. 50-52.
2. Мелешко Е.А. Диагностические компоненты готовности к научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе // Материалы III Национальной научно-практической конференции с международным участием, VI Международной научно-практической конференции, III Международной научно-практической конференции и Научно-практической конференции с международным участием. – Керчь, 2022. − С. 463-466.
3. OvchinnikovaA.Zh., Lazareva M.V., Solovyeva T.A. Using the capabilities of an electronic textbook in the educational process of bachelors // TELE. 2023. − P. 317–321.
4. Палаткина Г.В., Азизова Л.В. Структурные компоненты социальной активности студентов // Теория и практика общественного развития. – 2020. – С. 126-141.
5. Пилипчевская Н.В. Изучение социальной активности студентов педагогического вуза: теория и практика // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2021. – №2(76). – С.15-19.
6. Федотова Е. О. Развитие когнитивного компонента социальной компетентности студентов вуза в процессе профессиональной подготовки // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. − Серия № 1: Психологические и педагогические науки. – 2019. – С.128-134.

**УДК 37**

***Е.Р. Свирина,***
студент
***Н.Н. Пачина,***
доктор психологических наук, профессор.
Липецкий государственный технический университет
г. Липецк (Россия)

# РОЛЬ ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ

***Аннотация.*** Первостепенным этапом становления компетентного специалиста является профессиональное самоопределение. Данный процесс, безусловно, имеет свои особенности и определённые затруднения ввиду значительных изменений современного общества и стремительной технологизации рабочего процесса. Таким образом, в рамках статьи были изучены теоретические аспекты данного феномена, а также проведено исследование факторов, оказывающих значительное влияние на формирование профессиональной стратегии студентов вуза.

***Ключевые слова:*** студенты, высшее учебное заведение, профессиональное самоопределение, профориентация.

***E.R. Svirina,***
student
***N. N. Pachina,***
Doctor of Psychology. Professor,
Lipetsk State Technical University,
Lipetsk (Russia)

# THE ROLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

***Abstract.*** Professional self-determination is the primary stage of becoming a competent specialist. This process, of course, has its own peculiarities and certain difficulties due to significant changes in modern society and rapid technologicalization of the work process. Thus, within the framework of the article the theoretical aspects of this phenomenon were studied, as well as the study of factors that have a significant impact on the formation of professional strategy of university students.

***Key words:*** students, higher education institution, professional self-determination, career guidance.

Последние десятилетия характеризуются значительными изменениями трудовой сферы. Современный специалист вынужден оперативно реагировать на стремительные изменения, обладать надёжной базой профессиональных навыков и компетенций, стремиться к их развитию. Вследствие чего особенно остро стоит вопрос профессионального самоопределения молодого поколения: чем раньше человек завершит этот процесс, тем успешнее преодолеет возросшую конкуренцию на рынке труда. Однако расширяющееся многообразие трудовых сфер, частая смена наиболее актуальных профессий вызывают значительные проблемы выбора профессиональной деятельности.

Так, Я. В. Дидковская в работе «Трансформация социального механизма взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры в российском обществе» отмечает: «В последние десятилетия у молодёжи отмечают такие явления, как «отложенное профессиональное самоопределение», формирование параллельных профессиональных траекторий, рост профессиональной занятости учащейся молодёжи, депрофессионализация социальных и профессиональных групп» [2, с. 54].

В связи с возрастанием препятствий формирования чёткой профессиональной стратегии молодёжи особенно важно проведение всесторонних исследований данной темы. Профессиональное самоопределение изучалось в трудах отечественных учёных, в частности, М.А. Искуменко [3], Е.А. Климова [5], И.В. Ситниковой [8]. Зарубежные исследователи, такие как А. Маслоу [6], Дж. Холланд [10], Дж. Сьюпер [11] и др. также проявляли особый интерес к упомянутым вопросам. В своих работах авторы анализируют особенности процесса профессионального становления, на базе прикладных исследований раскрывают причины возникновения существующих проблем и освещают возможные пути их решения. Упомянутые выше авторы подчёркивали, что наибольший резонанс данная тема со всеми вытекающими нюансами вызывает именно у студентов вузов.

Таким образом, объектом исследования выступают студенты высших учебных заведений.

Предметом исследования выступают факторы формирования профессионального самоопределения студентов высших учебных заведений.

Цель исследования – определение места и роли вуза в профессиональном самоопределении студентов.

На основе поставленной цели можно сформулировать следующие задачи:

1. Изучение теоретических основ феномена профессионального самоопределения.
2. Выявление факторов, влияющих на формирование профессионального самоопределения студентов вузов.
3. Определение вклада высшего учебного заведения в формировании профессиональных ориентаций студентов.

Сущность изучаемого термина можно определить, обратившись к работе М. А Искуменко «Актуальность и специфика профессионального самоопределения обучающихся в условиях профильного обучения». Автор поясняет: «Профессиональное самоопределение – это сложный процесс вхождения молодых людей в социально-профессиональную структуру общества, который реализуется на личност-

ном уровне через ценностный выбор вариантов своего будущего профессионального развития» [3, с. 186].

Однако профессиональное самоопределение отнюдь не сводится исключительно к выбору будущей профессии. Н.С. Пряжников пишет: «Сутью профессионального самоопределения считается самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выбираемой или уже выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической и социально-экономической ситуации, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [7, с. 201].

Таким образом, под профессиональным самоопределением понимается процесс адаптации в социальной структуре через призму вариантов выбора своего будущего профессионального становления, включающий анализ существующего трудового опыта и осмысленный выбор наиболее успешных стратегий профессионального развития.

На данный процесс влияет множество различных факторов. Опираясь на работу Е.А. Климова «Образ мира в разнотипных профессиях», можно выделить «три кита» профориентации:

1. Мотивация и желание. Человек должен быть искренне заинтересован как в реализации в трудовой среде, так и в рамках выбранной профессии [5].
2. Анализ собственных возможностей. Важно учитывать имеющиеся навыки, способности и предрасположенность к тем или иным видам деятельности для осуществления продуктивной работы [5].
3. Потребность рынка труда. Здесь обращается внимание на такие ключевые факторы как актуальность профессии, её востребованность и оплачиваемость, а также наличие перенасыщенности рынка труда специалистами выбранной сферы [5].

Существуют и другие системы факторов профессионального выбора. Так, опираясь на работу Н.Д. Фирер, и Е.Р. Колланг «Факторы профессионального самоопределения студентов», можно выделить систему внутренних и внешних детерминант для анализа мотивов выбора конкретной профессии.

Внешние факторы включают в себя советы, рекомендации и давление со стороны окружения, а также ориентиры на массовую культуру; престижность, популярность и образ профессии в обществе; привычная деятельность, возникающая в определённом социальном контексте под влиянием окружения, школы, университета [9].

К внутренним же факторам относятся: личные потребности и ценности, определённые черты характера; субъективные представления о комфортности характера, условий и оплачиваемости труда; оценка возможностей и сложности приобретения специального образования; возможности личностного развития и реализации непрофессиональных целей [9].

В процессе осмысления данных переменных человек приходит к выбору наиболее оптимальных сфер, в которых он смог бы реализоваться как специалист. Однако в современных реалиях человек сталкивается с множеством препятствий. И, как отмечалось выше, студенты высших учебных заведений являются группой, для которой возникающие в данном контексте проблемы являются наиболее злободневными.

И. В. Ситникова в статье «Процесс профессионального самоопределения молодежи: школа – вуз – рынок труда» поясняет характер и особенности профессионального самоопределения в процессе получения образования: «При получении высшего образования профессиональное самоопределение выступает как сквозной процесс, развивающий представление о профессиональной идентичности, студент уточняет и углубляет представление о себе как о профессионале. В ходе получения образования в этот процесс вплетается профессиональная сфера: развитие знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств и интересов, планирование профессиональной траектории и формирование профессиональной идентичности» [8, с. 170].

Высшее учебное заведение, таким образом, является одним из ключевых факторов, способствующих формированию профессиональных стратегий студентов, предлагая различные подходы к профориентации и информировании молодёжи в вопросах выбора профессиональных стратегий. Т.И. Касьянова и А.В. Мальцев в статье «Профессиональное самоопределение студентов» отмечают: «Основная цель ориентационной работы заключается в том, чтобы сформировать у обучающихся устойчивую мотивацию на достижение высокой профессиональной ориентации как востребуемого специалиста» [4, с. 80].

Е.В. Вандакурова в работе «Управление профессиональным самоопределением студентов» пишет: «Профориентационная работа в образовательной организации обеспечивает непрерывный процесс самоопределения обучающихся на всех этапах получения профессионального образования, включает в себя поддержку профессионального самоопределения, социальную и психологическую адаптацию, выбор оптимальной модели поведения на рынке труда и содействие трудоустройству выпускников, а также повышает профессиональный уровень педагога и эффективность работы образовательного учреждения в целом» [1, с. 36].

Чтобы проанализировать особенности изучаемого процесса, а также оценить объём и характер вклада высшего учебного заведения в процесс профессионального самоопределения студентов, был проведён опрос обучающихся Липецкого государственного технического университета. Выборка составила 110 человек и охватила студентов разных курсов всех факультетов университета.

Процесс профессионального самоопределения начинается ещё со школьной скамьи, поэтому важно оценить, с каким опытом студенты поступали в высшее учебное заведение. Важно отметить, что треть опрошенных выбрали направление дальнейшей профессиональной деятельности ещё в школе. Причём, 32% опрошенных, выбравших будущую профессию ещё в школе, не изменили своё решение с течением времени. В этой связи необходимо выделить факторы, повлиявшие на формирование чёткой позиции.




***Рисунок 1 – Факторы формирования выбора профессиональной деятельности в период обучения в школе***

Исходя из данных рисунка 1, можно сделать вывод, что в наибольшей степени на формирование данной позиции повлияли учителя в школе и актуальность выбранной профессии, в наименьшей же степени влияли профориентационные мероприятия.

Следующей ступенью профессионального самоопределения является выбор направления или специальности при поступлении в высшее учебное заведение. Чаще всего причинами выбора респондентами направления (специальности), по которому они проходят обучение, следующие: выбранные экзамены и полученные баллы (46,4%), престижность (35,8%), принуждение со стороны родителей (34%). Данное распределение ответов позволяет сделать вывод о том, что выбор студентов обоснован внешними факторами, а не личным желанием. Кроме того, поступление на конкретное направление (специальность) в меньшей степени обосновано желанием работать по нему в будущем.

Также в результате исследования было выявлено, что треть респондентов не определились с направлением профессиональной деятельности, либо этот вопрос их вовсе не волнует, однако большая часть всё же имеет представления и планы на этот счет (40%). Останавливаясь на этой группе студентов, можно выявить наиболее значимые факторы, повлиявшие на их профессиональное самоопределение.

Так, 28,9% респондентов отмечают, что сделали выбор в выпускных классах школы или во время обучения в колледже, а 33% – во время обучения в университете. Кроме того, респондентам был задан вопрос об изменении выбора сферы будущей профессиональной деятельности. Около трети (26,4%) опрошенных отметили, что поменяли своё решение в процессе обучения в вузе. Результаты исследования подчёркивают важность вклада высшего учебного заведения в данный процесс.

Ключевыми причинами выбора профессии стали: актуальность профессии (35,5%), профориентационные мероприятия (34,2%), преподаватели в вузе (29%), родители или друзья (29%). Для наиболее полного понимания роли данных факторов важно их подробное рассмотрение.

Профориентационные мероприятия являются актуальными для студентов, 61,3% респондентов не раз посещали подобные мероприятия, при этом 44,3% из них посещали их в вузе. Респонденты, которые не определились с будущей сферой трудовой деятельности, отмечают, что большее количество и разнообразие подоб-

ных мероприятий способствовали бы их самоопределению. Таким образом, организация профориентационных мероприятий имеет эффективность, однако существует необходимость создания разноплановости их содержания.

Что касается преподавателей как одного из ключевых факторов влияния на формирование профессиональных стратегий в рамках университета, можно выявить следующее:

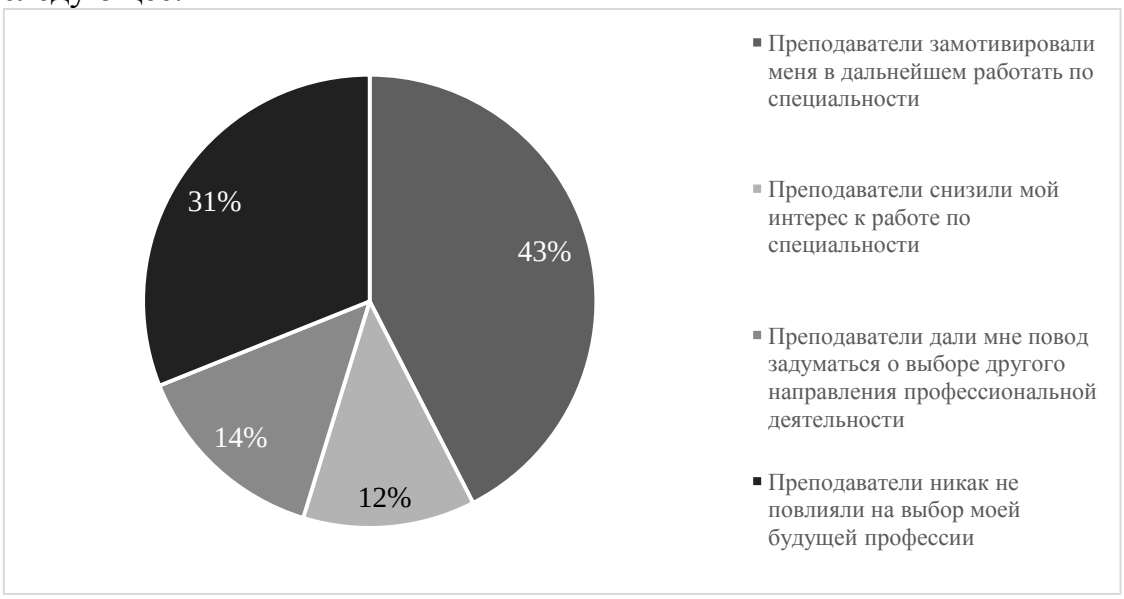



***Рисунок 2 – Влияние преподавателей вуза на выбор сферы профессиональной деятельности студентов***

Согласно данным, представленным на рисунке 2, можно отметить, что для большинства студентов влияние преподавателей являюеся мотивирующим фактором для выбора профессии по направлению (специальности) обучения. Также на значительное количество респондентов преподаватели не оказали никакого воздействия, из чего можно сделать вывод о том, что в рамках работы вуза в данном направлении необходимо обратить внимание на данный фактор. Сделать это можно в рамках изучаемой всеми студентами дисциплины «Введение в специальность».

Существенную роль в процессе профессионального самоопределения играют навыки и полученный опыт, которые студенты могут приобрести, в том числе во время прохождения практики. Однако данный фактор, как выяснилось в результате исследования, не является ключевым в глазах студентов. При детальном рассмотрении можно заметить, что большая часть опрошенных студентов (83%) проходила практику, непосредственно связанную с работой по их специальности. На основе этого можно выдвинуть предположение о том, что для студентов формат практики оказался неинформативным и неэффективным в получении профессиональных навыков. Решить данную проблему можно при помощи улучшения коммуникации между студентами и администрацией вуза с целью выяснения интересных для них форматов прохождения практики, а также обратить внимание на развитие профессиональных навыков студентов.

В результате исследования было обнаружено, что высшие учебные заведения являются основополагающим фактором в процессе профессионального самоопределения студентов. При этом текущую работу вуза в этом направлении можно охарактеризовать как эффективную. Несмотря на это, с целью решения внешних про-

блем, таких как изменение актуальности профессий, высокая конкуренция на рынке труда, недостаточный багаж опыта и навыков и многих других в работе со студентами необходимо повышать количество различных профориентационных мероприятий, устраивать встречи с представителями крупных организаций, расширять влияние через преподавательский состав и повышать эффективность практики как инструмента формирования профессиональных навыков.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Вандакурова Е.В. Управление профессиональным самоопределением студентов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2014. – С. 254.
2. Дидковская Я.В. Трансформация социального механизма взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры в российском обществе. – Екатеринбург, 2016. – С. 327.
3. Искуменко М.А. Актуальность и специфика профессионального самоопределения обучающихся в условиях профильного обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – С. 185–190.
4. Касьянова Т.И., Мальцев А.В., Гребнев С.А. Профессиональное самоопределение студентов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – С. 163.
5. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учебное пособие. – М.: Издательство МГУ, 1995. – С. 224.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб, 2018. – С. 352.
7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – Воронеж: Издательство «Институт практической психологии», 1996. – С. 256.
8. Ситникова И.В. Процесс профессионального самоопределения молодежи: школа – вуз – рынок труда. – Нижний Новгород, 2022. – С. 175.
9. Фирер Н.Д., Колланг Е.Р., Суслова Д. В. Факторы профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – С. 148.
10. Holland J.L. Making Vocational Choices: A Theory of Careers. – New York: Prentice-Hall, 1973. – P. 106.
11. Super D.E. A life-span, life-space approach to career development // Career choice and development: Applying contemporary theories to practice / eds. D. Brown, L. Brooks. – 1990. – P. 197–261.

**УДК 159.9**

***А.Г. Тейдер,***
студент
Научный руководитель – ***Т.В. Левкова,***
канд. пед. наук, доцент,
Приамурский государственный университет
имени Шолом-Алейхема,
Биробиджан (Россия)

## СПЕЦИФИКА ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

***Аннотация.*** В статье рассматривается взаимосвязь временной перспективы с ценностями жизни в подростковом возрасте, являющимся сенситивным для построения личной индивидуальной траектории жизни и формирования направленности на будущее. Представлены результаты психологического исследования связи временной перспективы у старшеклассников с разными сферами жизни. Выявлена проблема осмысления временной перспективы, в частности, временного континуума «будущее», предложены направления психологической работы.

***Ключевые слова:*** временная перспектива, подростковый возраст, будущее, авторство собственной жизни, базовое доверие, тревога, планирование.

***A.G. Teider,***
student
Supervisor − ***T.V. Levkova,***
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Amur State University
named after Sholom Aleichem,
Birobidzhan (Russia)

# THE SPECIFICS OF THE TIME PERSPECTIVE IN MODERN ADOLESCENTS

***Abstract.*** The article examines the relationship of the time perspective with the values of life in adolescence, which is sensitive for building a personal individual trajectory of life and the formation of orientation for the future. The results of a psychological study of the relationship between the time perspective of high school students with different spheres of life are presented. The problem of understanding the time perspective, in particular the time continuum "future", is revealed, the directions of psychological work are proposed.

***Key words:*** time perspective, adolescence, future, authorship of one's own life, basic trust, anxiety, planning.

Временная перспектива − когнитивная функция, репрезентация, не существующая в реальном пространстве восприятия. Её наполнение − это «виртуально присутствующие» объекты и события, которые человек представляет [1]. Временная перспектива является ментальной проекцией мотивационной сферы, несёт в себе в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, опасения, притязания, связанные с прошлым, настоящим и более или менее отдаленным будущим [3]. В узком смысле под временной перспективой исследователи подразумевают перспективу будущего − показатель того, в какой степени и каким образом ожидаемое хронологическое будущее становится частью настоящего жизненного пространства [2].

Особенно активно происходит осмысление временной перспективы у современных подростков, находящихся в периоде формирования ценностно-смысловой сферы, когнитивной картины мира, исходя из содержания которых планируются цели для удовлетворения потребностей личности и разворачивается её развитие. «Будущее» в данном контексте является «психологическим пространством» когнитивной переработки, рождения целей и поведенческих проектов. В этом понимании оно − место строительства поведения и развития.

В сентябре 2022 года для изучения временной перспективы личности в подростковом возрасте нами было проведено исследование с помощью психодиагностических методик «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо и опросника «Причины для жизни» М. Линехан. Всего в тестировании приняли участие 43 обучающихся 10-11 классов в возрасте от 15 до 17 лет.

Для определения степени связанности показателей нами был использован метод корреляционного анализа К. Пирсона, для нашего количества испытуемых статистически значимым является показатель свыше 0,389 (см.: таблица 1).

***Таблица 1 – Корреляционный анализ К. Пирсона между факторами психодиагностических методик***

| | Негативное прошлое | Гедонистическое настоящее | Будущее | Позитивное прошлое | Фаталистическое настоящее | Оптимизм восприятия будущего | Самопринятие | Страх совершения суицида | Семейный союз | Принятие и поддержка со стороны друзей |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Негативное прошлое | 1 | | | | | | | | | |
| Гедонистическое настоящее | 0,164587 | 1 | | | | | | | | |
| Будущее | -0,28389 | -0,36307 | 1 | | | | | | | |
| Позитивное прошлое | -0,47108* | 0,299037 | 0,283594 | 1 | | | | | | |
| Фаталистическое настоящее | 0,874836* | 0,202693 | -0,2986 | -0,45379* | 1 | | | | | |
| Оптимизм восприятия будущего | -0,38519 | 0,310004 | 0,235077 | 0,620443* | -0,3314 | 1 | | | | |
| Самопринятие | -0,46442* | 0,192712 | 0,392833* | 0,624051* | -0,38234 | 0,719742* | 1 | | | |
| Страх совершения суицида | -0,17788 | -0,07831 | 0,250057 | 0,36683 | -0,10092 | 0,349705 | 0,382503 | 1 | | |
| Семейный союз | -0,28228 | 0,116998 | 0,168966 | 0,538197* | -0,14449 | 0,417813* | 0,622036* | 0,42414* | 1 | |
| Принятие и поддержка со стороны друзей | -0,17623 | 0,292323 | 0,115317 | 0,585277* | -0,10806 | 0,366196 | 0,564182* | 0,022548 | 0,671267* | 1 |

Было выявлено, что конструкт «Позитивное прошлое» имеет обратную взаимосвязь с «Негативным прошлым» (-0,47), что обусловлено их взаимоисключением. Установлена сильная связь (0,88) между «Фаталистическим настоящим» и «Негативным прошлым».

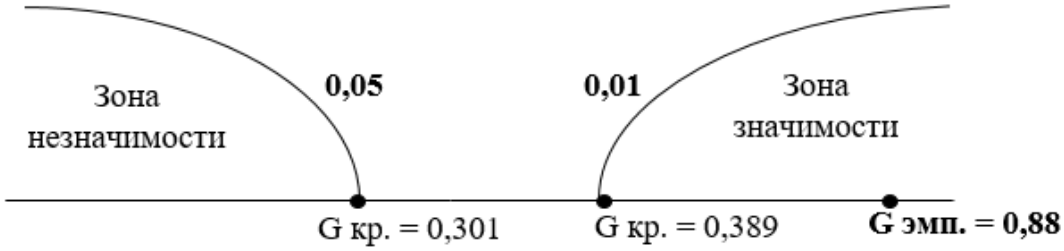



***Рисунок 1 – Взаимосвязь между факторами «Фаталистическое настоящее» и «Негативное прошлое»***

Это может свидетельствовать о неумении принимать ответственность за свою жизнь, управлять ей, чувствовать себя автором своей жизни ввиду высокой доли негативного опыта прошлого, который ставит личность в ситуацию неопределённости, беспомощности по отношению к внешним событиям, соответственно, исходя из ситуации взаимоисключения временных конструктов прошлого с разным зарядом обратная связь выявлена между «Фаталистическим настоящим» и «Позитивным прошлым» (-0,45).

С «Позитивным прошлым» также коррелирует «Оптимизм восприятия будущего» (0,62), что проявляется в истинном авторстве жизни через субъективность личности, высокую степень влияния на свою жизнь и принятие ответственности за выборы, в ней совершаемые.

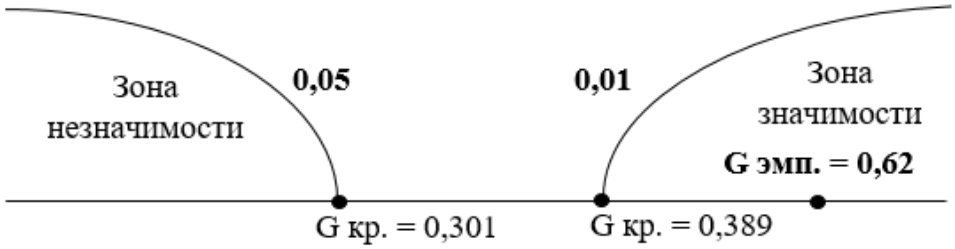



***Рисунок 2 – Взаимосвязь между факторами «Позитивное прошлое и «Оптимизм восприятия будущего»***

Наглядно мы можем увидеть позитивное влияние «Самопринятия» на формирование ощущения авторства собственной жизни, взаимосвязь выявлена с такими факторами как «Будущее» (0,4), «Позитивное прошлое» (0,62) и «Оптимизм восприятия будущего» (0,72).

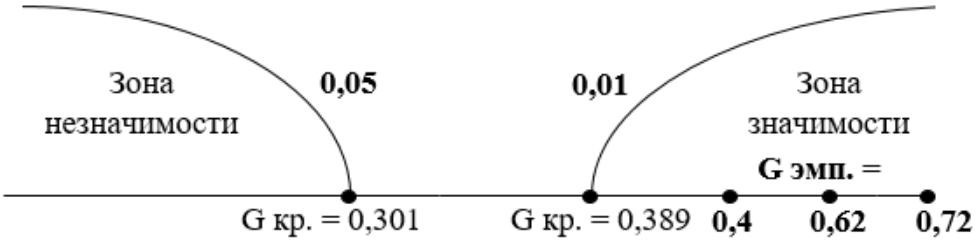



***Рисунок 3 – Взаимосвязь фактора «Самопринятие» с факторами «Будущее», «Позитивное прошлое» и «Оптимизм восприятия будущего»***

Можно предположить, что по полученным результатам в данной выборке присутствует высокая ориентация на построение своего будущего, оптимистичное видение дальнейшего жизненного пути базируется на позитивном прошлом опыте и принятии себя старшеклассниками. Обратная связь выявлена

между «Самопринятием» и «Негативным прошлым» (0,46), которое ограничивает возможности личности.

О важности благоприятного климата в семье для формирования субъективности и антисуицидального поведения свидетельствуют связи: «Семейный союз» и «Самопринятие» (0,62), «Семейный союз» и «Позитивное прошлое» (0,54), «Семейный союз» и «Оптимизм восприятия будущего» (0,42), «Семейный союз» и «Страх совершения суицида» (0,42).

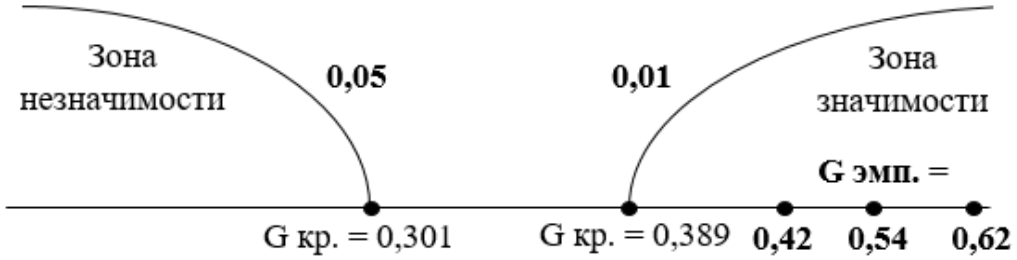



***Рисунок 4 – Взаимосвязь фактора «Семейный союз» и факторов «Самопринятие», «Позитивное прошлое», «Оптимизм восприятия будущего», «Страх совершения суицида»***

«Принятие и поддержка со стороны друзей» связано с «Позитивным прошлым» (0,58), что говорит о положительном прошлом опыте взаимодействия со сверстниками, умении выстраивать и поддерживать доверительные взаимоотношения. Связь «Самопринятия» с «Принятием и поддержкой со стороны друзей» (0,56) подчёркивает факт важности принятия старшеклассника в коллективе сверстников, расширении межличностных взаимоотношений со сверстниками, что отражается на восприятии себя, самооценке.

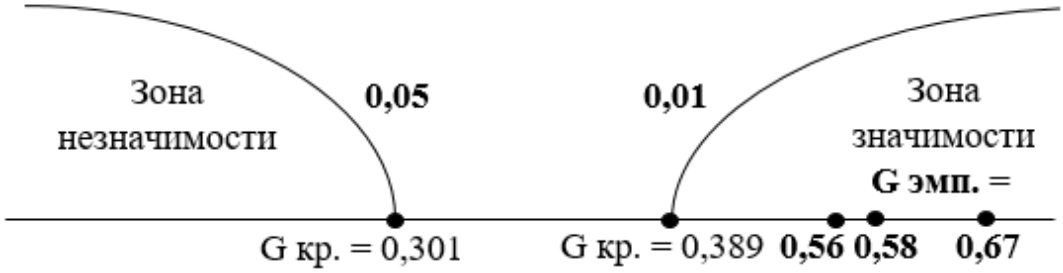



***Рисунок 5 – Взаимосвязь фактора «Принятие и поддержка со стороны друзей» с факторами «Позитивное прошлое», «Самопринятие» и «Семейный союз»***

В коридор значимости с коэффициентом 0,67 попадает связь между «Принятием и поддержкой со стороны друзей» и «Семейным союзом», в этом случае можно говорить о том, что модель взаимодействия в семье, отношения, которые родители выстраивают со своим ребёнком, ценности и мировосприятие семьи накладываются на личные отношения юноши, и от того, насколько успешно развита та или иная сфера взаимодействия, зависит состояние и самоощущении старшеклассника.

Таким образом, по результатам исследования нами была выявлена серьёзная психологическая проблема старшего подросткового возраста, заключающаяся в смещении пространства будущего, сохраняющего свою значимость, на другие временные конструкты, в своём большинстве − пространства прошлого. Старшеклассники, выходящие на дорогу жизни, в принципе имеют затруднения с построением перспективы будущего, плана жизни, формированием целей.

Полученные в ходе исследования данные говорят о важности присвоения и осмысления полученного опыта, осознания наличной ситуации и умения видеть перспективу для построения целостной осмысленной картины жизни. Особое внимание стоит уделить необходимости становления активной позиции в отношении построения жизненного пути, заключающейся, в том числе, в формировании базового доверия к миру.

Для решения выявленной проблемы нами были разработаны рекомендуемые направления психологической работы:

**1. Развитие базового доверия к миру**

Важнейшим аспектом психологической работы является принятие неопределённости как фундаментальной характеристики мира и развитие базового доверия, подразумевающего принятие опыта прошлого, тесно связанного с восстановлением способности расслабляться и проходить сквозь сверх- и бесконтрольность.Можно выделить следующие виды коррекционных техник:

- Терапевтическая визуализация – тексты, которые направлены на изменение состояния, провоцируют определенные состояния, настраивают на определенную тему.
- Моделирующие терапевтические процессы – процессы, которые позволяют либо воссоздать значимый фрагмент жизни и заново пережить этот период, либо направлены на получение нового опыта относительно значимой ситуации.

Для решения данной задачи нами рекомендуются к использованию следующие упражнения: Комплекс работы с глубинными чувствами «От сердца к сердцу», техника «Эмбрион», медитация «Встреча с внутренним ребенком», упражнение «Танец доверия», упражнение «Медуза», методика «Три состояния», медитация «Твоя земля».

**2. Снятие тревоги за будущее**

В обстановке неопределённости, невозможности опереться на прошлый опыт и контролировать актуальную ситуацию возникает тревога, препятствующая активности субъекта относительно построения жизненной траектории, лишающая чувства авторства собственной жизни. Тревога является следствием катастрофических мыслей о будущем по типу «А что если?» Полностью избавиться от тревоги невозможно, но можно преодолеть мешающую полноценной жизни невротическую тревогу.

Чтобы преодолеть повышенную тревожность, следует уделить внимание проживанию тревоги в безопасном контексте и оспаривание иррациональных убеждений, поддерживающих неадаптивное мышление и избегающее поведение. Подобраны следующие психологические техники: упражнение «Диафрагмальное дыхание», символ, драматический мотив «Смена времён года», активная релаксация Э. Джекобсона, упражнение «Волшебник», упражнение «Аум», 20-минутная практика работы с чувством тревоги по программе MBSR, техника «Разговор со страхом», упражнение «Фотография страха».

**3. Определение, конкретизация средств, планирование достижения целей**

Для продуктивного и правильного распределения времени необходимо иметь представления об основных техниках целеполагания и планирования, успешным направлением в этой области является техника организации осознанного контроля или тайм-менеджмент. У обучающихся довольно гибкий график и большое количество времени для самостоятельной подготовки, что в свою очередь часто и является причиной пустого времяпрепровождения и малореалистичного планирования. Для решения этой проблемы нами были выделены техники, которые помогают организовать правильную учебную среду и избавиться от всего, что мешает достижению задач: упражнение «Принятие ответственности», упражнение «Я беру ответственность на себя», практика «Осознание», упражнение «Ценности и приоритеты», упражнение «Ваш поглотитель времени», упражнение «Хронометр», техника «Продвинутый учёт времени», упражнение «Колесо жизни», техника «Пятишаговый план», упражнение «Ретроспектива».

Данные направления работы можно использовать как при индивидуальных запросах, так и в групповой работе, несколько видоизменяя для удобства организации и проведения. Для наилучшей эффективности на занятии рекомендуется осуществлять комплексную работу с использованием инструментария из всех трёх компонентов или следовать путём чередования техник и обязательного домашнего задания.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Зарубин П.В., Сырцова А. Временная перспектива и экономическая нестабильность: сравнительное исследование 2007 и 2013 гг. // Психологические исследования. − 2013. − № 32. − С. 9.
2. Карпова Е.В., Свешникова С.Л. Временная перспектива как базовый конструкт проблемы социально-психологической адаптации личности // Ярославский педагогический вестник. − 2017. − №4.
3. Кон И.С. Социологическая психология. − М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. − 560 с.

**УДК 378.2**

***И.В. Тигрова,***
канд. пед. наук, доцент
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

***Аннотация.*** В статье представлен опыт подготовки будущих учителей начальных классов к формированию у учащихся регулятивных УУД в процессе изучения методики обучения математике. Описываются трудности, с которыми сталкиваются учителя в работе по формированию у обучающихся универсальных учебных действий. Предлагаются примеры заданий для студентов, направленных на их подготовку к формированию у учащихся регулятивных универсальных учебных действий на уроках математики.

***Ключевые слова:*** подготовка бакалавров, регулятивные универсальные учебные действия, младший школьник.

***I.V. Tigrova,***
candidate in of pedagogical Sciences, associate Professo,
Lipetsk State Pedagogical University
P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# PREPARATION OF BACHELORES FOR THE FORMATION OF REGULATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN JUNIOR SCHOOL STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS

***Abstract.*** The article presents the experience of preparing future primary school teachers to form regulatory learning skills in students in the process of studying methods of teaching mathematics. The difficulties that teachers face in achieving meta-subject results for students are described. Examples of assignments for students are provided.

***Key words:*** preparation of bachelors, regulatory universal educational activities, junior schoolchildren.

В процессе обучения математике у современного младшего школьника формируются предметные знания, включающие понимание смысла математических величин, распознавание математической проблемы в учебных и практических ситуациях, использование математики для разрешения сюжетных ситуаций, становление математической грамотности, а также происходит математическое развитие (умение рассуждать, строить и проверять гипотезы с использованием математических средств, воображение и пространственное мышление, математическая речь).

В соответствии с требованиями ФГОС НОО на уроках математики ведется работа по достижению личностных результатов обучения младших школьников: понимание ценности математических знаний для дальнейшего обучения и жизни, важности научных знаний для каждого человека и общества, воспитание интереса к интеллектуальному труду, формирование опыта творческой деятельности и др.

Метапредметные результаты обучения определяются в стандарте как совокупность познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий [5].

Современный учитель должен понимать, какие универсальные учебные действия формируются у младшего школьника, какое влияние оказывает их сформированность на общее развитие ребенка, динамику их становления у учащихся начальной школы, создавать условия для освоения математических знаний, накопления опыта решения познавательных и практических задач средствами математики, использовать различные формы организации обучения.

В настоящее время преподаватели педагогических вузов уделяют внимание развитию у студентов профессиональных компетенций, становлению ценностного отношения к педагогической деятельности. Традиционно при изучении методических дисциплин значительное внимание уделяется методике формирования предметных знаний у младших школьников. Вместе с тем современные реалии требуют формирования и оценивания метапредметных результатов учащихся. Будущие учителя должны четко понимать, что такое «универ-

сальное учебное действие», знать качества, его характеризующие и отличающие от предметного учебного действия, выделять пооперационные характеристики конкретных УУД, логику и уровни их развития, способы диагностики и приемы работы [1].

Рассмотрим подготовку будущих учителей к формированию у учащихся метапредметных результатов обучения на примере регулятивных УУД.

Регулятивные УУД включают самоорганизацию, самоконтроль и самооценку.

Понятия «самоконтроль» и «самооценка» рассматривались в исследованиях Ю.К. Бабанского, Д.Н. Богоявленского, Е.Д. Божович, А.Б. Воронцова, П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина и др.

Учеными раскрыты различные подходы к сущности самоконтроля, отражающие его отдельные аспекты. Вместе с тем авторы сходятся во мнении, что самоконтроль заключается в сопоставлении выполняемых действий учащимися с образцом и поставленной целью.

Л.В. Ижойкина самоконтроль определяет как «действия обучающихся, проявляющиеся в осуществлении контроля над результатами собственной деятельности и коррекции ее в процессе выполнения учебных заданий» [2, с. 27], а самооценку обучающегося начальной школы «как учебное действие, заключающееся в определении степени усвоения способа решения учебной задачи и умения соотнести полученный результат с целью» [2, с. 30].

Требование формирования учебных действий самоконтроля и самооценки появилось в ФГОС НОО 2009 года. Н.Ф. Виноградова указывает, что среди трудностей, выявленных в ходе реализации стандарта 2009 года, выявлен низкий уровень сформированности у младших школьников регулятивных УУД, в частности, контрольно-оценочной деятельности. Для разрешения указанной проблемы исследователь указывает на необходимость изменения психологической позиции учителя по отношению к обучающемуся как субъекту образовательной деятельности и соблюдение следующих условий:

1. Психологическая установка учителя на обязательное включение младшего школьника в систему контрольно-оценочной деятельности.

2. Формирование у учащихся умений контролировать не только результат, но и процесс выполнения задания.

3. Обсуждение со школьниками возможных ошибок и трудностей, способов их предупреждения перед выполнением любого задания.

4. Систематическое выполнение учащимися заданий на сравнение разных способов решения одной и той же задачи с целью выбора наиболее целесообразного алгоритма действий, «что положительно влияет на становлении способности планировать учебную деятельность» [4, с.12].

Приведем примеры заданий, предлагаемых бакалаврам при изучении методики обучения математике младших школьников, направленных на их подготовку к формированию у учащихся регулятивных универсальных учебных действий на уроках математики.

Задание 1. Опишите составные операции контроля как универсального учебного действия с учетом этапов и логики его формирования у младших

школьников.

Задание 2. Используя соответствующую литературу, определите особенности работы над каждой операцией.

*Пример выполнения задания (фрагмент)*. В УУД «контроль конечного результата деятельности» входит операция «проверяю правильный результат, сравнивая с правильным ответом». Первокласснику такую операцию выполнить сложно. Среди причин этого может быть способ представления учителем образца для сличения. Как правило, образец представлен на классной доске или интерактивной панели, удален от того места (тетради), где будет выполнять задание ребенок, он имеет совсем другой масштаб. Поэтому начинать работу над формированием данной операции необходимо с работы по сличению образца и конкретно выполненного задания, находящихся в том же масштабе, в тех же пропорциях, в каких ребенок выполняет это задание. Для этого рекомендуется использовать задания на карточках, где дан образец и поле для выполнения задания. Предлагая ученику сравнить выполненное им задание с образцом, необходимо назвать критерии для сравнения, четкие ориентиры, как сравнивать.

Вторая операция действия итогового контроля – это выявление допущенной ошибки. Работа над усвоением младшими школьниками этой операции включает ряд последовательных этапов: 1) учитель указывает место ошибки (например, подчеркиванием); 2) учитель указывает количество ошибок или их характер; 3) даны «ключи» проверки; 4) самостоятельное нахождение ошибок без всяких подсказок.

Задание 3. Выберите из учебника математики или составьте самостоятельно задания, которые направлены на развитие операций контроля с учетом особенностей, выявленных вами во втором задании.

Задание 4. Разработайте фрагменты уроков, на которых осуществляется формирование различных операций контроля. Определите критерии, по которым учитель может судить о сформированности операций.

Задание 5. Учащимся предстоит выполнить самостоятельную работу (студентам предлагаются задания этой работы). Составьте вопросы для беседы с учащимися перед выполнением этой работы с целью обсуждения возможных ошибок, трудностей и путей их предупреждения.

Задание 6. Составьте вопросы для беседы с учащимися, направленной на стимулирование у младших школьников мотивации к осуществлению самоконтроля.

Задание 7. Познакомьтесь с описанием устного ответа ученика на поставленный вопрос и выполненной им проверочной работы. Подготовьте ваш вариант содержательного оценивания ответа. Обратите внимание: перед вашей оценкой устный ответ сначала оценивается обучающимися; не рекомендуется давать оценочные суждения в процессе диалога, лучше сделать это в конце диалога.

Задание 8. Студентам предлагаются конспекты уроков математики. Работая в парах, необходимо проанализировать данные уроки и определить, проводилось ли на уроке оценивание, с какой целью, какие методы и приемы оценивания использовались, кто осуществлял оценивание (учитель, учащиеся, сов-

местно), оценивался результат или процесс, критерии оценивания и др.

Задание 9. Разработайте фрагменты уроков математики, демонстрирующих обучение младших школьников самоконтролю и самооцениванию с использованием следующих приемов:

1. Учитель разрабатывает перечень критериев (умений), определяющих усвоение темы, рассматриваемой на данном уроке, которые он предлагает учащимся в наглядном виде. Школьники должны найти в учебнике на указанной учителем странице задание, для выполнения которого необходимы перечисленные критерии (умения).

2. Учитель записывает на доске критерии, часть из которых – лишние. Ученикам дается задание: из предложенного перечня выбрать только те критерии, которые нужно соблюдать, чтобы выполнить указанное учителем задание и обосновать свой ответ.

Подумайте, какие действия должны выполнить учащиеся в каждом случае? С какими целями учитель использует данные приемы?

Задание 10. Календарно-тематическое планирование по математике дополните поурочным распределением образовательных результатов учащихся так, чтобы были четко выделены результаты, которые подлежали оцениванию на каждом уроке математики. Определите критерии, по которым дети могут понять и оценить достижение ими результатов. В процессе формирования регулятивных универсальнх учебных действий нами использовались проектные методы. Используя идеи С.П. Баранова о соотношении модели и оригинала, «учителю важно организовать проектную деятельность таким образом, чтобы обеспечить высокий уровень формирующей познавательной деятельности с учетом личного опыта учащихся в процессе наблюдения (оригинала) и создания интеллектуальных структур (моделей) [3, с. 88].

Таким образом, систематическая работа, направленная на формирование определённых регулятивных универсальных учебных действий, способствует более глубокому усвоению пониманию учебного материала.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Землянская Е.Н. Образовательные достижения обучающихся в системе оценки качества образования // Гносеологические основы образования: Материалы Международного научного форума, посвящённого памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2023. – С. 53-58.

2. Ижойкина Л.В. Формирование у младших школьников учебных действий самоконтроля и самооценки при обучении естествознанию: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Омск, 2015. – 212 с.

3. Ovchinnikova A.Zh., Lazarev B.N., Lazareva M.V., Tigrova I. V. El desarrollo delpensamiento lógico en alumnos jóvenes a través del aprendizaje basado en proyectos // Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. – 2019. – Vol. 7. No. S11. – P. 88.

4. Реализация требований ФГОС начального общего образования: Методическое пособие для учителя / [Н.Ф. Виноградова и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 292 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 [Электронный ресурс]. – URL: https: //www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/

**УДК 378.2**

***Е.В. Филиппова,***
канд. пед. наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И ПРОВЕДЕНИЮ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ФОП НОО

***Аннотация.*** В статье дано описание федеральной рабочей программы по литературному чтению. Делается акцент на организацию методической подготовки бакалавров, которую автор условно делит на теоретическую и практическую. Представлено содержание теоретической подготовки и подробное описание видов работ в рамках практической деятельности, направленной на обучение проектированию и проведению уроков литературного чтения.

***Ключевые слова:*** ФОП НОО, литературное чтение, начальная школа, подготовка бакалавров.

***E.V. Filippova,***
candidate of pedagogical sciences, docent,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# PREPARATION OF BACHELORS FOR THE DESIGN AND CONDUCT OF LITERARY READING LESSONS IN ACCORDANCE WITH THE FOP NOO

***Abstract.*** The article describes the federal working program on literary reading. Emphasis is placed on the organization of methodological training of bachelors, which the author conditionally divides into theoretical and practical. The content of theoretical training and a detailed description of the types of work in the framework of practical activities aimed at teaching the design and conduct of literary reading lessons are presented.

***Key words:*** FOP NOO, literary reading, primary school, bachelor training.

Изменения, происходящие в современном мире, затронули все уровни образования, в том числе и начальную школу. Сегодня все образовательные организации Российской Федерации находятся в едином образовательном пространстве, которое создается путем внедрения Федеральной образовательной программы начального общего образования (ФОП НОО). Своеобразием данной программы является наличие в ее составе федеральных рабочих программ по всем предметам начальной школы, разработанных с учетом многонациональности народа Российской Федерации. В данной статье акцент будет сделан на уроках литературного чтения. Поэтому рассмотрим более подробно федеральную рабочую программу по этому предмету, которая является обязательной для реализации образовательными организациями.

Основной целью обучения литературному чтению является «становление грамотного читателя, мотивированного к использованию читательской деятельности как средства самообразования и саморазвития, осознающего роль

чтения в успешности обучения и повседневной жизни, эмоционально откликающегося на прослушанное или прочитанное произведение» [1, с. 61]. Другими словами, литературное чтение – это предмет, от которого зависит эффективность обучения другим школьным дисциплинам.

Предметное содержание программы равномерно распределено на четыре года обучения в соответствии с возрастными особенностями учащихся и такими направлениями их литературного образования, как речевая и читательская деятельности, круг чтения, библиографическая культура, творческая деятельность.

В курс литературного чтения включены произведения разных видов и жанров, содержащие нравственно-эстетические ценности, раскрывающие культурные традиции народов России. Разработчики представили подробный перечень предметных, метапредметных и личностных результатов, на формирование которых должна быть направлена деятельность педагога на уроках. В программе также прописаны читательские умения, которые должны быть сформированы у младших школьников. С учетом этих особенностей федеральной рабочей программы по предмету «Литературное чтение» строится методическая подготовка бакалавров в вузе, которую, в свою очередь, можно условно разделить на два вида: теоретическую и практическую.

Теоретическая подготовка предполагает ознакомление обучающихся на лекционных занятиях с методическими аспектами обучения младших школьников литературному чтению. Необходимой базой для формирования умения проектировать уроки являются знания в области методики чтения и проведения анализа художественного произведения, особенностей разных жанров и видов литературы и методики работы с ними в начальной школе, требований к урокам литературного чтения, их типологии и структурных элементов, видов творческих работ по следам прочитанного произведения.

Практическая подготовка предполагает применение полученных знаний в практической деятельности. В нее входят следующие виды работ:

1. Изучение федеральной рабочей программы по литературному чтению.
2. Выполнение заданий, подготавливающих бакалавров к конструированию уроков.
3. Проектирование и проведение уроков с учетом методических рекомендаций.

Практическая подготовка начинается с изучения федеральной рабочей программы по литературному чтению по следующим параметрам:

- цели и задачи изучения литературного чтения в начальной школе;
- содержание обучения в каждом классе;
- круг детского чтения;
- изучаемые жанры и виды литературы;
- знания, которые должны получить школьники при изучении различных видов и жанров литературы;
- формируемые умения в соответствии с возрастом ученика;
- формируемые метапредметные, личностные и предметные результаты.

Прежде чем приступить к конструированию уроков, бакалавры выполняют задания подготовительного характера:

- составление вопросов и заданий, которые помогут младшим школьникам охарактеризовать героя какого-либо произведения. Важным условием при выполнении задания является характер предлагаемых вопросов, т.е. они должны быть направлены как на выяснение фактического содержания прочитанного, так и на определение представлений учащихся, установление причинно-следственных связей и ассоциаций, а также ведущие к оценкам и обобщениям;
- разработка или подбор заданий из учебника «Литературное чтение» для организации самостоятельной работы школьников. Это могут быть задания, направленные на развитие и совершенствование техники чтения, осмысление текста, отработку выразительности чтения, развитие речи, знание элементов литературоведения, ориентировку в произведении;
- подбор материала для составления биографической справки об одном писателе или поэте для учащихся разных классов;
- создание виртуальных экскурсий в дома-музеи писателей, содержащих информацию, доступную для детей младшего школьного возраста;
- ознакомление с произведениями, входящими в разделы учебников о природе, и составление сценариев экскурсий в природу;
- ознакомление с пейзажной лирикой, изучаемой в начальных классах, и подбор репродукций картин и музыкальных композиций, соответствующих и не соответствующих настроению, переданному в стихотворениях;
- подбор или разработка заданий творческого характера по произведениям разных жанров и др.

Составление конспекта урока является самостоятельной деятельностью бакалавра, в процессе которой он, следуя методическим рекомендациям, воплощает свои идеи. Первым шагом студента в этой работе является выбор темы урока и определение его места в разделе и в целом курсе литературного чтения, для этого он должен обратиться к рабочей программе, представленной в ФОП НОО.

Далее ему необходимо прочитать литературное произведение, определить его жанр, понять идею и авторскую позицию, которые необходимо донести до ученика определенного возраста, найти слова, значение которых непонятно или неизвестно детям.

Сложным для бакалавров является этап целеполагания. Так как цель – это конечный результат, цели должны быть конкретны и реально достижимы. Обучающую цель студенты чаще всего формулируют как «познакомить с жизнью и творчеством поэта/писателя» или «познакомить с произведением…», забывая о том, что на уроке литературного чтения проводится литературоведческая пропедевтика. Поэтому на практических занятиях обучающиеся учатся формулировать цель с учетом особенностей изучаемого жанра, изучаемых средств выразительности и т.д. Формулировка развивающей цели не должна сводиться к развитию психических процессов и речи. Необходимо делать акцент на формировании читательских умений, развитии умений выполнять различные виды творческих работ, совершенствовании навыка чтения (всех его качеств) и др. Воспитательную цель следует формулировать, исходя из содержания читаемого произведения. В процессе анализа содержания курса «Литературное чтение», представленного в рабочей программе, обучающиеся устанавливают, что на

уроках можно осуществлять деятельность по различным направлениям воспитания (нравственному, эстетическому, трудовому, экологическому, патриотическому и др.). На занятиях обращается внимание студентов на то, что воспитать что-либо за один урок нельзя, поэтому при формулировке данной цели нужно употреблять глагол «воспитывать».

Правильность обозначения цели проверяется после проведения урока, это помогает бакалавру понять, сумел ли он их реализовать или необходимо провести корректировку. Одной из важных рекомендаций обучающимся при составлении конспекта урока является возвращение к целям после его завершения и их корректировка в зависимости от получившегося содержания.

Определение планируемых результатов в настоящий момент не вызывает у студентов трудностей в связи с тем, что в ФОП НОО прописаны все группы УУД, формируемые у учащихся каждого класса, и предметные результаты за весь курс литературного чтения. Нужно выбрать только те результаты, работу по формированию которых планируется проводить на уроке.

Конструирование урока осуществляется в соответствии с этапами анализа литературного произведения. Спланировав способ проверки домашнего задания, бакалавр продумывает интересные варианты подведения к теме и целям урока. Важным условием при подготовке конспекта является продумывание заданий, вопросов или видов работ, которые помогут сделать логичный переход от одного этапа к другому.

Выбор формы подготовки к первичному восприятию нового текста (сообщение интересных фактов из жизни писателя, рассказ истории создания произведения, работа с репродукциями картин, прослушивание музыкальных композиций, экскурсия и т.д.) зависит от темы урока и наличия или отсутствия у учащихся знаний в этой области. На этом этапе студент также продумывает варианты организации словарной работы, т.е. способы объяснения значений трудных слов, которые он выделил при чтении произведения.

Важным этапом урока, от которого зависит, насколько глубоко чтение затронуло эмоциональную сферу читателя, считается первичное восприятие текста. Поэтому при планировании урока необходимо продумать, как будет организовано первичное чтение: учителем, подготовленными учениками, комбинированное чтение, прослушивание аудиозаписи, просмотр диафильма, если он полностью совпадает с содержанием произведения. Несмотря на то что урок бакалавр проводит с одногруппниками, в конспекте они прописывают запланированный способ чтения. В соответствии с этапами анализа произведения, выделенными в методике, после прочтения нужно проверить эмоциональный отклик на прочитанное, понимание детьми общего смысла. Для этого проводится проверка первичного восприятия с помощью 2-3 вопросов, позволяющих прояснить первичные читательские впечатления школьников. Очень часто обучающиеся на данном этапе проводят словарную работу, что является нецелесообразным.

Понимание идейного содержания приходит к учащимся в процессе анализа произведения, в связи с чем основная деятельность бакалавра при проектировании предстоящего урока заключается в составлении вопросов и заданий, заставляющих школьников задуматься, зачем дан портрет героя, как в нем вы-

ражается отношение автора к нему, как оценивает автор поступки героев, почему именно так построено произведение. Сегодня в федеральной рабочей программе по литературному чтению прописаны читательские умения (умения воспринимать изобразительно-выразительные средства языка, устанавливать причинно-следственные связи, целостно воспринимать образ-персонаж, видеть авторскую позицию, понимать идею произведения), которые должны быть сформированы у младших школьников. Следуя методике, можно отметить, что эти умения формируются у детей в процессе аналитической деятельности с прочитанным. Поэтому студенту, зная виды анализа и их приемы, нужно суметь выбрать наиболее подходящие из них для разбора конкретного произведения. Проведенная подготовительная работа по составлению вопросов разного характера и заданий для самостоятельной работы помогает бакалаврам в планировании данного этапа урока. Далее в зависимости жанра изучаемого произведения проектируется этап обобщения и подбираются задания творческого характера.

Таким образом, федеральная рабочая программа по литературному чтению, представленная в ФОП НОО, дает целостное представление о содержании данного учебного предмета. Знакомство с ее содержанием помогает бакалавру сориентироваться в требованиях к преподаванию литературного чтения, определить объем приобретаемых знаний и формируемых умений в разных классах начальной школы, что позволяет ему осознано подходить к проектированию и проведению уроков.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Федеральная образовательная программа начального общего образования (Утверждена приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372).

***М.Н. Ханина,***
старший преподаватель Елецкого филиала
АНО ВО «Российский новый университет»,
г. Елец (Россия)

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.*** Качественное образование обусловлено тем, что оно не ограничивается только рамками академических проектов и способствует воспитанию у студентов критического мышления в контексте креативного отношению к делу обучения в вузе. Качественный подход способствует подготовке студентов к проблемам реального мира, а также дает возможность вносить положительный вклад в существование общества.

***Ключевые слова:*** образование, технология, проект, вуз, учащийся, методика, навык, умение.

***M.N. Khanina,***
Senior professor of Yelets branch of
Autonomous Non-profit Organization of Higher Education
«Russian New University»,
Yelets (Russia)

# SOME ASPECTS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

***Abstract.*** High-quality education is due to the fact that it is not limited only to academic projects and contributes to the education of students of critical thinking in the context of a creative attitude to the business of studying at a university. A qualitative approach helps to prepare students for the problems of the real world, and also provides an opportunity to make a positive contribution to the existence of society.

***Key words:*** education, technology, project, university, student, methodology, skill, skill.

Интеллектуальные, эмоциональные и социальные свойства позволяют создать образ благополучия, к которому стремятся так или иначе все. Необходим комплексный подход, который позволит выйти за рамки однозначных методик обучения, которые сводятся к строгому выучиванию материала и создадут стремление больше внимания уделять учащемуся. Качественное образование создает специфическую среду, в рамках которой созревает уверенность, что студент получает навыки и установки, проявляющиеся в реальном процессе обучения.

Качественное образование имеет непосредственное отношение к таким социальным чертам, как прогресс и устойчивое развитие. При этом негативные элементы сокращаются и совершенствуются инструменты, которые позволяют проявить лучшие навыки в процессе трудоустройства. Такие особенности, как социальная сплоченность, взаимопонимание, эмпатия, уважение к ближнему становятся во главу угла и играют решающую роль в образовательных практиках.

Важно также отметить, что успех и процветание общества непосредственно зависит от уровня образовательной системы. Чтобы учащиеся быстрее и оптимальнее адаптировались исходя из реалий меняющегося мира, необходимо применять инновационные подходы, которые бы способствовали экономическому развитию общественных структур.

В прямой зависимости от качества образования находится личностное развитие, которое оказывает глубокое воздействие на особенности обучения и на общий процесс получения образования, который после играет определяющую роль в формировании судьбы молодого человека. Происходит сокращение негативных особенностей жизненных факторов бытия в социуме, что приводит к общественной сплоченности и совместному продвижению по пути прогресса. В ходе развития определенных качеств образовательной системы возникают особенности, которые сказываются на жизни каждого студента при выборе работы по специальности.

Существует ряд ключевых особенностей, который играет особую роль в формировании качественного образования и способствует тому, чтобы сформировать специфическую креативную среду для получения образования, что непосредственно зависит от преподавательского подхода к порученному делу [1, с. 24].

Нельзя обойти молчанием тот факт, что качественное образование не сводится только к процессу передачи знаний и умений, но оно также становится основой для целостного развития учащегося. Это значит, что учебники, пособия, визуальные средства обучения – это не все, что нужно человеку, который находится в стенах учебного заведения, которому он доверил свое образование. Существует фактор роста благополучия учащегося, который складывается из многих обстоятельств. Среди них особую роль играет учебная программа и ее индивидуальные свойства. Она должна обладать такими качествами как актуальность, инклюзивность и отвечать потребностям и устремлениями учащихся, охватывая максимально много целей, которые проявляет молодой человек. В ней должно быть заложено умение учиться на протяжении всей жизни, причем исходя из такого отношения к существованию, как творчество и неравнодушие.

В учебную программу должно быть заложено культурное разнообразие учащихся, она должна предполагать различные стили обучения, включать в себя различные приложения с учетом практического опыта. Хорошо иметь направление сочетания теоретических навыков и практического опыта.

Надо отдать должное тому, что субъектами обучения в вузе являются представители профессорско-преподавательского состава [3, с.163]. Логика реальной жизни подсказывает, что они должны обладать передовыми навыками преподавания, владеть новейшими программами, применять лучшие стратегии и инновационные подходы. Правильно построенная программа предполагает, что образование должно быть непрерывным профессиональным процессом, в рамках которого постоянно происходит улучшение мастерства и преподавательского искусства, которые становятся основой для наиболее эффективного учебного процесса, отвечающего на реальные запросы и потребности учащихся.

Профессиональное развитие преподавателей не должно ограничиваться только знанием предмета, а и способствовать применению педагогических методов, позволяющих обеспечить учебно-воспитательный процесс. Важно создавать благоприятную учебную среду, которая послужит лучшему усвоению материала и сплочению коллектива учащихся вокруг личности педагога. Именно в этом смысле применяются учебные программы, которые предполагают сотрудничество между преподавателями разных специальностей для того, чтобы была благоприятная атмосфера для обмена опытом и знаниями. Передовой опыт становится непосредственным предметом рассмотрения такого преподавательского коллектива. Такой феномен как наставничество должен неустанно служить профессиональному росту преподавателей, формируя положительный опыт роста профессиональных навыков.

Важный компонент качественного образования – это оценка. Она служит измерению успехов учащихся и обрисовывает границы компетенции, которые становятся основанием для интенсификации работы. В процессе оценивания важно сохранить сбалансированность, которая содержит формирующие аспекты, позволяющие вовлекать учащихся в учебную деятельность на новом уровне. Именно оценка обеспечивает обратную связь.

Выставление оценки содержит методы, которые позволяют разнообразить отношение к учебной деятельности студента и поощряют разные способы для

демонстрации своих знаний и умений. Для выставления оценки предоставляются такие виды учебной работы, как проекты, презентации, портфолио и другие артефакты. В оценке определяются сильные и слабые стороны работы учащегося, определяются те виды активности, которые требуют развития и поддержки [3, с.161].

Нельзя забывать и о том, что оценка − это элемент отражения уровня академического достижения. Такие особенности, как социальные и эмоциональные навыки, креативность, способность определить и решить проблему – все это так или иначе входит в концепцию оценки. Если относиться к оценке целостно, то это становится залогом личностного роста учащегося.

Ключевые элементы качественного образования служат основой для формирования образовательной системы, которая обладает таким свойством как непрерывность. Благодаря ей студенты получают возможность учиться всю жизнь, воспитывать в себе элементы критического мышления, формировать активную жизненную позицию. В этом смысле качественное образование – это определенный путь совершенствования всех, кто вовлечен в него в качестве субъектов.

Образовательные стратегии для формирования качества должны быть максимально эффективными. Благоприятная учебная среда является одной из целей качественного образования. В ее рамках достигаются наилучшие результаты в обучении и приобретении навыков, проявляются умения и навыки, воспитывается любовь к обучению, создаются предпосылки для развития целостной личности.

Одним из подходов к формированию качественного образования является привлечение к учебному и воспитательному процессу родителей. Родители играют важную роль в достижении успеха в рамках учебной деятельности. Логика вещей показывает, что родителя должны активно привлекаться к учебному процессу, обеспечивая отношения партнерства и взаимовыручки. Дом и школа не могут противоречить друг другу, у них одни цели, задачи, а иногда и перспективы влиять на учащегося.

Информация о своеобразии студента, об особенностях его отношения к действительности позволяет принимать решения в выборе стратегии более взвешенно, что создает благоприятную учебную среду. Родителя оказывают неоценимую услугу преподавателю, когда отмечают сильные и слабые стороны учащегося, что позволяет подобрать уникальную траекторию обучения и создать основу для получения максимального по своей эффективности результата.

Привлечение родителей является не единственной методикой для повышения качества образования. Кроме того, надо отметить такую особенность, как внедрение технологий, которое можно назвать важной стратегией. В технологии заключен потенциал подготовки к цифровой эпохе, которая развивается сегодня в полную силу. Такие средства обучения, как интерактивные доски, онлайн-ресурсы, различные приложения, виртуальные симуляции делают обучения захватывающим, увлекательным и оптимальным.

Если учесть цифровые технологии, то можно с уверенностью сказать, что учащийся получает доступ к огромным информационным мирам, в которых содержится вся необходимая совокупность данных для учебы и занятий во вне-

урочное время, а также для личностного роста. Информация влияет на процесс выбора учащимся будущей профессии, что корректирует его отношение к учебе, делает его более вдумчивыми , обстоятельным. Возникает стимул для того, чтобы вести собственную исследовательскую деятельность, самостоятельно добывать уникальную информацию и включать ее в активную фазу учебной деятельности.

Важнейшей стратегией качественного образования является инклюзивность. Инклюзивность создает основу для качественного и равного получения образования для всех. Такой вид образования создает равные возможности для всех учащихся, а такие свойства как разные возможности, исходные данные становятся не столь основательными. С использованием инклюзивного подхода создается благоприятная учебная среда и возникает твердая гарантия для того, чтобы каждый учащийся получил доступ к высококачественному образованию [4, с. 159].

В рамках инклюзивного образования созревает уверенность, что у каждого учащегося есть свои сильные и слабые стороны, достоинства и проблемы. Это стимулирует применение дифференцированного подхода, в рамках которого учитывается фактор разнообразия потребностей и способностей учащихся. Различные стили обучения позволяют учесть максимальное количество потребностей при обучении и преодолевать трудности, которые возникают в процессе обучения. Применяются оценки с учетом разных стилей обучения и поощряется на методическом уровне инклюзивность. Не становятся исключением развитие таких качеств учащихся как эмпатия, взаимопонимание, взаимодействие, абстрагирование таких особенностей как различное социальное происхождение, имущественная дифференциация и т.д.

Качественное образование не может стоять на месте и постоянно развивается. Это происходит благодаря различным стратегиям: поощрение участия родителей, информационные технологии, инклюзивное образование и т.д. Внедрение перечисленных стратегий позволяет создать благоприятную инклюзивную среду для обучения, что стимулирует учащихся максимально раскрыть свой потенциал.

Чтобы качество образования неуклонно росло, необходимо создавать учебные профессиональные сообщества, что проявляет способность улучшать параметры непрерывного образования [2]. Учебное профессиональное сообщество – это группа преподавателей, которые готовы обмениваться информацией о навыках улучшения методик преподавания и интенсификации различных сторон учебного процесса. Регулярные встречи, семинары, коллоквиумы делают формы передового опыта достоянием профессиональной общественности, открыты для критики и восприятия в творческом ключе. Рефлексивные дискуссии позволяют каждому не замыкаться в узких границах собственного опыта, создают основу для совершенствования учебного пространства.

Важной являтся такая стратегия, как использование онлайн-платформы. В ней содержатся различные приложения, программы, инструменты виртуальной реальности. Они позволяют учащимся по-новому открыть для себя уже знакомые предметы обучения, найти в них непривычные стороны, задействовать новые

средства. Обучение становится интерактивным, а различные образовательные ресурсы − активными и приносящими очевидную пользу.

Эффективным подходом к качественному обучению является метод проектов [5, с. 115]. Осуществляя его, студенты вовлекаются в работу над реальными проектами, которые предъявляют к учащемуся повышенные требования к его знаниям и навыкам в решении насущных проблем. Проект в учебной деятельности объединяет студентов, способствует сотрудничеству, творчеству, развитию навыков критического мышления. В процессе реализации проектов учащиеся приобретают настоящий практический опыт, возникающий из практики решения проблем, которые, возможно, встретятся учащемуся в дальнейшей его профессиональной деятельности.

В рамках стремления неуклонно повышать качество образования рождаются разнообразные подходы, которые свидетельствуют о существовании многогранного опыта в процессе учебно-воспитательного процесса. Эффективные методы преподавания порождают целые учебные миры, в которых вызревают навыки учитывать уникальные особенности учащихся и использовать их в реальной учебной деятельности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Авдашкин А.А., Пасс А.А. Подходы к определению понятия "качество образования"// Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. − 2018. − №3. − С. 21-28.
2. Березина А.А. Профессиональные педагогические сообщества [Электронный ресурс] // Научные высказывания. – 2023. − № 13 (37). Июль. − URL: https:// nvjournal.ru/ article/Professionalnye_pedagogicheskie_soobschestva/ (дата обращения 27.09.2023).
3. Глухов В.В. Управление качеством образования в вузе // Россия в глобальном мире − 2014. − №7. − С.157-165.
4. Улыбина О.В., Хахалкина У.В., Домничев Д.Ю. Инклюзивное образование и его особенности // Московский экономический журнал. − 2022. − №10. − С. 737-742.
5. Шевченко Ю.А. Применение проективной методики «Я-вуз» при исследовании конкурентоспособности вуза // Вестник евразийской науки. − 2013. − №3. − С. 112-118.

# Раздел V

# СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

***В.В. Абрамова,***
канд. пед. наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ГРАФИКИ

***Аннотация.*** В статье рассмотрены особенности изучения выразительных средств графики, обозначена специфика применения художественно-образного языка графики в учебно-творческих работах обучающихся с позиций идей С.П. Баранова о важности систематизации чувственных образов, выделены наиболее эффективные методы организации процесса эстетического воспитания младших школьников средствами различных видов графики.

***Ключевые слова:*** графика, систематизации чувственных образов, выразительные средства, закономерности построения изображения, подготовки будущих педагогов.

***V.V. Abramova,***
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Lipetsk State
Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

## SYSTEMATIZATION OF SENSORY IMAGES IN THE PROCESS OF STUDENTS STUDYING EXPRESSIVE MEANS OF GRAPHICS

***Abstract.*** The article considers the features of studying the expressive means of graphics, identifies the specifics of using the artistic and figurative language of graphics in educational and creative works of students from the standpoint of S.P. Baranov's ideas about the importance of systematization of sensual images, highlights the most effective methods of organizing the process of aesthetic education of younger schoolchildren by means of various types of graphics.

***Key words:*** graphics, systematization of sensory images, expressive means, patterns of image construction, training of future teachers.

В современных условиях информатизации и модернизации образования необходимо постоянное совершенствование учебно-воспитательного процесса на разных уровнях образования. Профессиональная подготовка самих педагогов сегодня также нуждается в постоянной коррекции и дополнении новых информационно-цифровых направлений в содержание образования. От уровня готовности педагогов в сложных, постоянно меняющихся условиях сохранять педагогические традиции и обогащать учебно-воспитательный процесс новой информацией, способствующей гармоничому развитию нового поколения, во многом зависит культурный прогресс общества. Систематизация чувственных образов в процессе изучения выразительных средств графики, по мнению

А.Ж. Овчинниковой, В.В. Абрамовой, Т.А. Соловьевой, И.М. Витковской, представляет собой: «1) процесс формирования способности чувствовать, воспринимать, понимать и оценивать природу, Землю и космос с ноосферно-эстетических позиций: 1) восприятие природы, мира, космоса с позиции истины, добра и красоты; 2) осознание ценности природы, региональной культуры и ее самобытности как основы развития нравственного и творческого потенциала личности; 3) понимание природы и космоса на основе идеи Единства; 3) ответственность за все живое на Земле как выполнение определенной миссии на Земле» [5, с.1915].

Художественно-образная информация искусства в настоящее время считается обобщённым знанием человечества и важнейшим этическим и эстетическим содержанием, необходимым для совершенствования современного образовательного процесса. Детское творчество соотносится с процессом художественного познания, которое определяется гносеологией как важный компонент универсальной познавательной деятельности человека, основанной на взаимодействии искусства и действительности [1].

Поэтому роль учителя изобразительного искусства в современных условиях информатизации постоянно возрастает, так как на этих уроках должно осуществляться приобщение учащихся к культурно-историческому наследию.

В настоящее время в подготовке будущих учителей изобразительного искусства важными считаются установки, закладывающие основы профессионально-педагогического и специального художественно-изобразительного мастерства. Учебная дисциплина «Методика преподавания изобразительного искусства» становится наиболее значимой для формирования профессиональной готовности студентов к осуществлению процесса художественно-эстетического воспитания детей в дальнейшей профессиональной деятельности. На занятиях студенты знакомятся с различными видами художественной деятельности и с психолого-педагогическими основами преподавания изобразительного искусства на разных этапах непрерывного образования. В рамках данной дисциплины будущие педагоги должны овладеть необходимыми практическими умениями и навыками работы различными художественными материалами, познакомиться с основами разнообразных графических, живописных, декоративных, конструктивных и скульптурных техник. Однако первоосновой является изучение выразительных графических средств изображения, которые необходимы при освоении всех других видов художественной деятельности.

Искусство графики всегда считалось важной формой коммуникации. К основным выразительным средствам графики относятся точка, линия, штрих, пятно, форма, текстура. Изучая особенности применения выразительных средства графики, обучающиеся познают закономерности и условности графического языка учатся выражать свои чувства и идеи в визуальной форме.

Современная графика делится на репрезентативную и экспрессивную. **Репрезентативная графика –** изображения реальных объектов (технические чертежи, планы, схемы. Экспрессивная, **выразительная графика –** изображения, передающие эмоции с помощью вариативной организации пространства изобразительной плоскости, различных характеристик линий, текстуры и т.д.

Эти изображения не являются точными, они направлены на передачу впечатления, чувства или отношения к явлению, предмету. Линии, штрихи, пятна, формы и другие средства графики в изображении различными способами сочетаются друг с другом, создавая разнообразные образные эффекты. Вариативные сочетания **выразительных средств графики дают** возможность создавать эстетически ценные изображения и выражать в художественном образе идеалы, мысли и чувства. Используя различные средства графики, художники создают настоящие шедевры, которые радуют зрителей и вдохновляют на творческие поиски.

Анализ существующих современных концепций, подходов и методов преподавания изобразительного искусства показывает, что современные знания из области искусствоведения, философии, психологии, педагогики искусства и творчества, направленные на формирование графических навыков обучающихся, недостаточно используются в образовательных программах. От совершенствования содержания художественно-педагогического образования, форм и методов обучения основам изобразительного искусства зависит профессиональная готовность педагогов к решению сложных современных задач всестороннего, творческого развития школьников. Проблема профессиональной подготовки будущих педагогов, развития их творческих способностей может быть решена на основе комплексного подхода к процессу обучения как теоретическим основам построения изображения на плоскости, так и практическому освоению графической грамотности.

Актуальность современных исследований данной проблемы заключается в разработке эффективных методов и приемов формирования разнообразных профессиональных способностей у будущих преподавателей изобразительного искусства. Вопросы теоретического и методического обеспечения процесса обучения студентов способам и приемам графических изображений рассмотрены в работах отечественных и зарубежных художников-педагогов Р.Ч. Барцица, И.Б. Ветровой, Н.Н. Волкова, Е.А. Кибрика, В.С. Кузина, В.К. Лебедко, А.А. Мажуга, А.Е. Терентьева, Е.В. Шорохова и др. Однако следует отметить, что проблема формирования художественных умений у студентов в процессе изучения выразительных средств графики на занятиях по методике преподавания изобразительного искусства изучена недостаточно.

Систематизация учебно-методического материала на основе современных представлений о принципах графического изображения показывает необходимость интеграции знаний и представлений о природе и механизмах их отражения в художественной деятельности, позволяет уточнить содержание учебной дисциплины «Методика преподавания изобразительного искусства». Применение эффективных форм и методов изучения выразительных средств графики дает возможность студентам в дальнейшем поэтапно и последовательно развивать творческие способности учеников средствами искусства.

Изучение выразительных средств графики связано с развитием восприятия, воображения и представления, которые влияют на формирование и реализацию художественного замысла в процессе разнообразной художественной деятельности. Для осмысления проблем повышения графической грамотности

важными являются результаты исследований, посвященные искусству графики, представленные в трудах М.В. Алпатова, В.П. Бранского, В.В. Кандинского, Д.Н. Кардовского, Б.В. Раушенбаха, И.Г. Сапего, В.С. Турчина, В.А. Фаворского, П.П. Чистякова, К.Ф. Юона и других. На взаимосвязь выразительности изображения, образности воображения и организации целенаправленного восприятия обучающихся указывали: Б.Г. Ананьев, С.П. Баранов, А.И. Буров, Н.Н. Волков, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Е.И. Игнатьев, В.С. Кузин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Б.М. Неменский, Б.М. Теплов Д.Н. Узнадзе, Б.П. Юсов. К данной проблеме обращались Р. Арнхейм, Р.С. Вудвортс, Дж. Гибсон, Р.Л. Грегори, Ч. Осгуд и другие. Л.С. Выготский сформулировал «закон общего эмоционального знака», суть которого состоит в том, что «всякое чувство, всякая эмоция стремятся воплотиться в образы, соответствующие этому чувству. Эмоция как бы собирает впечатления, мысли, образы, созвучные настроению человека. Таким образом, богатая эмоциональная жизнь стимулирует развитие воображения» [3, с. 11].

Важно, чтобы в процессе учебно-творческой деятельности на занятиях по методике студенты не только получали теоретические знания, практические умения и навыки в работе над заданиями по изучению выразительных средств графики, знакомились с традициями и приемами работы в области художественной графики, но и приобретали опыт эмоционально-чувственного познания действительности как художественно-образной основы изобразительного искусства. В организации профессиональной подготовки студентов как специфического познавательного процесса важными 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 [2].

Накопление и систематизация чувственных образов, знание философских и психологических принципов создания художественного образа и способов его воплощения в графической форме позволяет студентам осознанно подходить к освоению и дальнейшей реализации различных видов художественной деятельности. Эффективность создания выразительного графического образа зависит от способностей студента к нахождению своего индивидуального художественного-образного подхода, стиля, обусловленного уровнем освоения графической грамотности, развитием общих и специальных способностей. Исследование содержания изобразительной графической деятельности, ее составляющих элементов и их значения для создания выразительного художественного образа расширяет возможности будущих педагогов к организации разнообразной художественной деятельности учащихся.

Важно отметить, что в процессе изучения и овладения различными видами художественной деятельности предоставляются неограниченные возможности систематизации чувственных образов и их образного практического воплощения. В программе «Изобразительное искусство и художественный труд», разработанной по концепции Б.М. Неменского, обучение младших школьников

строится на единстве трех взаимосвязанных видах художественной деятельности (изображение, украшение, постройка) [4].

Главным критерием подготовленности учителя изобразительного искусства является графическая грамотность и способность к последовательной реализации разных видов художественной деятельности. Освоение студентами изобразительных средств графики способствует созданию ими авторских художественных образов. На данной творческой основе развиваются взаимосвязи чувственного и рационального познания мира, воспитывается эстетический вкус, осуществляется становление духовно-нравственных идеалов и формируется гуманное отношение к миру, людям, деятельности и самому себе. Именно эти личностные качества считаются важнейшими характеристиками профессиональной готовности педагога.

В теории художественно-эстетического воспитания ведущая роль отводится педагогическому воздействию, целенаправленному вовлечению учащихся в разнообразную художественную деятельность, в процессе которой активизируется творческий потенциал, постигается эстетика окружающего мира, осознается духовно-нравственное содержание искусства. При организации разных видов художественной деятельности с учащимися особое значение 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 [2].

Систематизация чувственных образов в процессе изучения студентами выразительных средств графики способствует более осознанному овладению различными видами художественной деятельности и становлению творческих качеств личности будущего педагога. Подготовка студентов к профессиональной художественно-педагогической деятельности происходит более эффективно при выполнении определенных педагогических условий:

- создания на занятиях по «Методике преподавания изобразительного искусства» культурного творчески-ориентированного пространства на основе современных инновационных психолого-педагогических подходов и реализации различных видов художественной деятельности;
- осуществления личностно ориентированного и мотивационного подхода, направленного на расширение эмоционально-чувственного опыта студентов и освоение художественно-эстетических ценностей;
- реализации принципов педагогики сотрудничества и дифференцированного обучения, направленных на последовательное изучение выразительных средств графики и овладение индивидуальными умениями и навыками в различных видах художественной деятельности;
- создания интегрированной образовательной среды, стимулирующей индивидуальное развитие студентов и способствующей формированию потребностей творческого самовыражения в различных видах художественной деятельности.

Выделенные педагогические условия можно считать критериями эффективности организации процесса профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства с учетом систематизации чувственных образов в процессе изучения выразительных средств графики и поэтапной реализации гносеологических основ чувственного познания мира. Овладение студентами механизмами систематизации чувственных образов в процессе освоения графическим языком искусства и овладения умениями в различных видах художественной деятельности поможет сформировать индивидуальные механизмы дифференциации многообразной информации из реального и виртуального культурно-информационного пространства, а в дальнейшей педагогической деятельности научить этим важным навыкам своих учеников.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абрамова В.В. Систематизация чувственных образов у младших школьников в художественной деятельности // Гносеологические основы образования: Материалы VI Международной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова,10-летию кафедры дошкольного и начального образования ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2021. – С. 318–324 .
2. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе. − М., 2005.− 162 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
4. Неменская Л.А. Искусство и ты: ты изображаешь, украшаешь, строишь: Учебник для 1 класса нач. школы / Под ред. Б.М. Неменского. – М.: Просвещение, 2002. – 111 с.
5. Ovchinnikova Alexandra Zh., Abramova Valentina V., Solovyeva Tatiana A., Vitkovskaya Irina M. Implementation of the Model of Noosphere-Aesthetic Education of Primary School Students by Means of Regional Culture // Pensoft Publishers.Proceedings IFTE 2020. − С. 1911-1923. doi: 10.3897/ap.2.e1911

**УДК 373.3: 378.2**

***Ван Шухань,***
лектор Чанчуньского педагогического университета,
кандидат педагогических наук,
г. Чанчунь,
(Китайская Народная Республика)

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ КАК ОБРАЗНОГО КОНТЕКСТА В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

***Аннотация.*** В статье обобщается опыт российских и китайских исследователей, изучающих ресурс художественно-эстетической среды в развитии детей. Описываются компоненты художественно-эстетической среды применительно к дошкольному образовательному учреждению (эмоционально-психологический, творческий, ценностно-смысловой). Раскрывается содержание лекционных и практических занятий со студентами по обновленному учебному курсу. Приводятся примеры творческих заданий по организации эстетического общения на материале произведений китайского изобразительного искусства.

***Ключевые слова*:** профессиональная подготовка студентов педагогических вузов Китая, художественно-эстетическая среда в дошкольном образовательном учреждении, методы художественной педагогики.

***Wang Chuhan,***
lecturer of Changchun Pedagogical University,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Changchun,
(People's Republic of China)

# PEDAGOGICAL ORGANIZATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC ENVIRONMENT AS A FIGURATIVE CONTEXT IN CHILD DEVELOPMENT

***Abstract.*** The article summarizes the experience of Russian and Chinese researchers studying the resource of the artistic and aesthetic environment in the development of children. The components of the artistic and aesthetic environment are described in relation to a preschool educational institution (emotional-psychological, creative, value-semantic). The content of lecture and practical classes with students in an updated training course is disclosed Examples of creative tasks for organizing aesthetic communication based on the material of works of Chinese fine art are given.

***Key words*:** professional training of students of pedagogical universities of China, artistic and aesthetic environment in preschool educational institution, methods of art pedagogy.

В системе дошкольного образования Китая в настоящее время большое внимание уделяется созданию развивающей среды в дошкольных образовательных учреждениях. Традиционным для китайской культуры является использование ресурса художественного и эстетического окружения ребенка как образного контекста для его гармоничного развития. Создание дизайна тематической среды в группе детского сада, организация выставок детского творчества обозначены в качестве требований к качеству образования в Профессиональном стандарте для воспитателей детских садов Китая.

Важным условием для создания художественно-эстетической среды в дошкольных учреждениях является специальная подготовка педагогов к этой деятельности. В педагогических вузах Китая для студентов факультетов дошкольного образования предусмотрены дисциплины по практическому изобразительному искусству. Студенты осваивают основы художественной грамотности для оформления дидактических материалов в группе детского сада и организации изобразительной деятельности детей.

Однако содержание данных дисциплин нуждается в существенном обновлении с учетом инновационных идей китайских исследователей о влиянии эстетики окружения на развитие личности ребенка. Китайские авторы Ду Иминь, Ли Хуэй, Се Янь раскрывают значение эстетически организованного пространства в развитии эмоционального опыта детей. В работах исследователей Гао Мин, Дин Хайдун, Ли Чуньфань рассматривается воздействие эстетики окружения на гармонизацию взаимоотношений детей с окружающими. В методических работах китайских авторов раскрываются пути приобщения детей к культуре своего народа через освоение народных ремесел (Чжао Хайянь, Чжао Шуфан, У Сяоли), традиционных для Китая техник изображения (Инь Хуа, Лю Хуэйин, Минь Вэйси, Сунь Сянчжань, Чжан Чжуншэн, Хуан Цзячжэнь, Ян Вэйшэн), подготовку атрибутов для проведения календарных праздников в детском саду (Сунь Цзин, Лю Юнь, Ян Сюэлин, У Минья). Необходимо внедрение

этого богатого методического материала в программы вузовской подготовки воспитателей детских садов.

Важным представляется освоение опыта российских педагогов-исследователей о комплексном воздействии художественно-эстетической среды на развитие личности ребенка. Дошкольные образовательные учреждения создавались в Китайской Народной Республике по образцу советской системы воспитания. Китайские и российские подходы к организации дошкольного образования имеют много общих точек соприкосновения. Так, Директивная программа дошкольного образования, действующая в Китае, составлена на взаимодействии идей Л.С. Выготского и китайского педагога Дао Сичж об особой эстетической восприимчивости детей и значимости художественно-эстетического направления в их развитии.

Важно, что само понятие «художественно-эстетическая среда» сформировалось в работах российских исследователей − представителей научной школы А.И. Бурова и Л.П. Печко (Е.Ф. Командышко, Н.Г. Куприной, А.Ж. Овчинниковой, Е.П. Олесиной, О.В. Стукаловой, А.Ф. Яфальян).

В китайской педагогике применение понятий «художественное» и «эстетическое» разграничено. Эстетическое восприятие основано на опыте личных переживаний и охватывает все, что связано с чувствами и эмоциональными переживаниями человека: окружающая природа, предметный мир, человеческие отношения. Сфера художественного – это сфера искусства. Искусство усиливает внимание к эстетическим проявлениям жизни, но при этом обладает своим условно-образным языком. Художественное восприятие и художественное творчество подразумевают владение языком искусства, понимание средств художественной выразительности. Однако, по мнению российских исследователей, в педагогическом процессе художественный и эстетический компоненты представлены целостно, объединены общей задачей развития личности ребенка. Это делает правомерным использование термина «художественно-эстетическая среда» применительно к образовательному учреждению [3, с. 92].

В работах российских авторов подчеркивается, что основу художественно-эстетической среды составляет эстетическое общение и совместное художественное творчество взрослых и детей. По мнению Л.П. Печко, именно эстетическое общение является специфическим отличием художественно-эстетической среды от эстетичного окружения. Эстетическое общение является определяющим фактором наличия художественно-эстетической среды и ее «сердцевиной» [5, с. 48]. В работах Л.П. Печко рассматриваются разные формы эстетического общения: и как реальное общение детей между собой и взрослыми о произведении искусства, и мысленные диалоги с автором или героем произведения. Для детей дошкольного возраста эстетическое общение понимается как ситуация совместного с педагогом переживания и обсуждения произведения искусства. Атмосфера эстетического общения детей и педагогов обогащает жизненный и художественный опыт детей, благотворно влияет на развитие их эмоциональной сферы, стимулирует творческое самовыражение, формирует их культурно-эстетические ориентиры.

Изучение и обобщение работ российских и китайских авторов позволили нам выдвинуть идею педагогической организации художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных учреждениях как эмоционально-образного контекста жизнедеятельности детей, что реализует их потребность в переживании эстетических чувств и стимулирует на этой основе их развитие в эмоциональном, творческом и эстетико-культурном направлениях.

Мы выделили основные компоненты художественно-эстетической среды в соответствии со спецификой дошкольного образовательного учреждения: *эмоционально-психологический, творческий, ценностно-смысловой.* Эмоционально-психологический компонент связан с созданием эмоционального благополучия детей с помощью эстетической привлекательности и упорядоченности предметно-пространственного окружения. Творческий компонент связан с активным вовлечением детей в художественное оформление образовательного пространства. Ценностно-смысловой компонент направлен на становление у детей культурно-ценностных ориентиров в эстетическом общении на основе окружающих эстетических объектов и произведений искусства – выразителей ценностей культуры. Для студентов, обучающихся по специальности «педагогика дошкольного образования» в Чанчуньском педагогическом университете, мы разработали спецкурс, объединивший в своем содержании методические идеи китайских и российских исследователей. Содержание спецкурса «Создание художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении» включило лекционные и практические занятия со студентами, творческие задания, подборку произведений искусства для тематического оформления групп детского сада и организации эстетического общения с детьми

В основу спецкурса легла идея последовательного освоения студентами компонентов художественно-эстетической среды.

Освоение эмоционально-психологического компонента было связано с рассмотрением влияния эстетики окружающего пространства на эмоциональное состояние детей. Студенты изучили требования к эстетическому оформлению окружающей обстановки, закрепленные в системе оценки качества образования. Ознакомились с методическими разработками китайских авторов по реализации этих требований в соотнесении с задачами гармонизации эмоциональной сферы детей. Так, большинство авторов, изучавших данную проблему, указывают на то, что упорядоченность, доступность, эстетическая привлекательность пространства группы снижает у детей тревожность. Разумное зонирование позволяет детям следовать своим интересам. Уютные и эстетически привлекательные места уединения способствуют эмоциональной разгрузке детей. Эстетично оформленная наглядность, выставки детского творчества мотивируют к познавательной и творческой деятельности детей.

На практических занятиях студенты знакомились с примерами современного национально-самобытного дизайна тематического оформления группы детского сада на основе применения характерных для китайского искусства техник изображения (печатной графики, рисования с элементами иероглифов, тонирования тушью, гуашью). В собственной практической деятельности студенты учились сочетать традиционные китайские техники с современными

техниками нетрадиционного рисования (размывки водой, монотипии, кляксографии, пластилинографии и пр.) Такая технология позволяет вовлекать детей в оформление интерьера, что формирует у них отношение к детскому саду как своему дому, создает ощущение домашней обстановки и уюта.

При освоении творческого компонента художественно-эстетической среды студенты знакомились с художественными материалами, которыми должен быть снабжен Центр детского творчества. Применительно к каждой возрастной группе определялись доступные материалы для творчества в разных изобразительных техниках, а также атрибуты для игр и театрализаций.

Особое внимание уделялось разработке тематического оформления группы детского сада к проведению театрализаций по сюжетам традиционных китайских праздников: Цинмин, Лодок-драконов, Середины осени, Китайского Нового года. Разработанные проекты проведения праздников были успешно реализованы студентами во время педагогической практики в детском саду.

При освоении ценностно-смыслового компонента художественно-эстетической среды основное внимание уделялось организации эстетического общения с детьми. Студенты знакомились с методами художественного образования, разработанными российскими исследователями, учились применять их на художественном материале китайской культурной традиции. В китайской культуре придается большое значение воспитанию у детей трудолюбия, дисциплины, приучению к порядку и красоте в своем окружении, к эстетике внешнего вида. Детям прививают ответственное отношение к обязанностям в своей семье, уважение к старшим, следование традициям в отношениях с окружающими. Эти ценности отражены во многих произведениях китайского искусства. Эстетическое общение усиливает их эмоциональное переживание и закрепляет их в сознании детей.

Метод широких ассоциаций, разработанный Б.М. Неменским, был применен при проектировании занятия, посвященного Дню семьи. Для тематического оформления группы были привлечены репродукций картин (Фэн Цзыкай «Любовь к работе с детства – отсутствие болезней в жизни», Ху Шаньи «Весенняя пахота», Лю Вэньси «Четыре поколения»), на основе которых спланирована организация эстетического общения с детьми. Сюжеты картин были подобраны таким образом, чтобы мотивировать детей к рассуждениям о собственных обязанностях по дому. В рассуждениях дети приходят к выводу, что наличие опрятного и уютного дома, вкусной еды, чистой одежды, – все это достигается ежедневным кропотливым и усердным трудом всех членов семьи. Результатом беседы становится практическая работа детей на тему в технике коллажа «Мой день».

Метод эмоциональной драматургии, предложенный Д.Б. Кабалевским, был применен в проекте занятия к Дню матери. Для достижения ярких впечатлений у детей были спланированы эмоциональные кульминации занятия: показ слайд-фильма с сюжетами картин о повседневных домашних делах матерей, исполнение вместе с детьми песни о маме. Эмоциональной вершиной в драматургии занятия стал рассказ китайской идиомы «Мэн Му Сан Цянь» о подвижничестве матери Менция, которая преодолела многочисленные трудности в за-

боте о хорошем образовании сына, ставшим благодаря ее стараниям великим китайским мыслителем и просветителем. Созданный эмоциональный настрой мотивировал детей к выполнению творческого задания: рисование портрета своей мамы, а рядом – себя с подарками, которые ребенок хотел бы подарить ей, когда вырастет и станет взрослым.

Метод эмпатии и уподобления герою произведения, введенный Б.М. Неменским, применялся для своеобразного «примеривания» на себя образа героя произведения, его жизненной ситуации, его переживаний. Данный метод применялся на материале портретного жанра. Студентам предлагалось выбрать из предложенных репродукций картин того героя, с кем им было бы интересно поговорить или что-то вместе сделать. Рассказать, что их привлекло в герое портрета. Затем предлагалось нарисовать собственный портрет и передать похожее настроение теми же художественными средствами, что и на картине: скопировать детали одежды героя, цветовую гамму, позы, жесты. В дальнейшем студенты использовали этот метод в работе с детьми. Игровой характер метода помогал вовлечь детей в переживание эмоций, выраженных в художественных образах.

Таким образом, разработанный нами спецкурс органично объединил методические инновации китайских и российских исследователей по проблеме создания художественно-эстетической среды в дошкольных учреждениях. По окончании спецкурса среди студентов было проведено анкетирование. В ответах на вопросы анкеты студенты показали понимание возможностей художественно-эстетической среды в позитивном влиянии на развитие личности ребенка, проявили знание современных методик, способствующих реализации ресурсов художественно-эстетической среды в дошкольном учреждении, продемонстрировали понимание важности данного направления в своей профессиональной подготовке.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Ван Шухань, Куприна Н.Г. Подготовка китайских студентов к созданию художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных учреждениях // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 6. – С. 49–56.
2. Ду Иминь. Введение в изучение влияния окружающей среды, образования и человеческого фактора на рост и развитие детей: Кейс на основе исследований Мэн Му Сан Цянь // Новый кампус (начало). – 2015. – № 3. – С. 116–122.
3. Командышко Е.Ф. Эффективность факторов школьной среды в эстетико-творческом развитии учащихся // Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе): межвузовский сборник научных трудов / Институт художественного образования РАО; Луганский гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко. – М.-Луганск, 2000. – Вып. 2. – С. 88.–101.
4. Ли Хунюй. Создание среды детского сада. – Пекин: Издательская группа Пекинского педагогического университета, 2015. – 8 с.
5. Печко Л.П. Эстетическая среда воспитания и образования в школе // Эстетическая среда и развитие культуры личности. – М., 1999. − Вып. 1. – С. 45–58.

**УДК 378.2**

***Ван Яньсун,***
аспирант
Научный руководитель – ***Н.Г. Куприна,***
д-р пед. наук, профессор,
Цзининский университет,
Цзинин,
(Китайская Народная Республика)

# МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОСВОЕНИИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ ОБРАЗОВ ЕВРОПЕЙСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

***Аннотация***. В статье раскрываются возможности применения цифровых технологий в формировании у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской музыкальной культуре. Описаны творческие задания, связанные с аранжировкой музыкальных произведений, использованием мультимедийных энциклопедий, разработкой мультимедийных продуктов. Доказывается продуктивность обращения к цифровым технологиям в освоении китайскими студентами интонационного содержания музыки иной, отличной от китайской, культурной традиции.

***Ключевые слова:*** музыкальное образование в Китае, цифровые технологии, европейская музыкальная культура.

***Wang Yansong,***
Supervisor − ***N.G. Kuprina***,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor Jinin University,
Jining,
(People's Republic of China)

# MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN MASTERING IMAGES OF EUROPEAN MUSICAL CULTURE BY CHINESE STUDENTS

***Abstract***. The article summarizes the experience of Russian and Chinese researchers studying the resource of the artistic and aesthetic environment in the development of children. The components of the artistic and aesthetic environment are described in relation to a preschool educational institution (emotional-psychological, creative, value-semantic). The content of lecture and practical classes with students in an updated training course is disclosed Examples of creative tasks for organizing aesthetic communication based on the material of works of Chinese fine art are given.

***Key words*:** professional training of students of pedagogical universities of China, artistic and aesthetic environment in preschool educational institution, methods of art pedagogy.

На современном этапе развития образования во всем мире наблюдается всплеск интереса к цифровым технологиям, открывающим новые возможности в преподавании самых разных учебных дисциплин. Пандемия COVID в 2019 и 2020 годах ускорила внедрение онлайн и дистанционного обучения в общеобразовательных школах и вузах. Цифровые технологии стали незаменимы для поддержания непрерывности образования и оптимизации педагогического процесса.

Всеобщая компьютеризация в Китае, начатая еще в 1990-х годах, привела к тому, что цифровые технологии в настоящее время являются основным инструментом обучения ряда дисциплин на музыкальных факультетах педагоги-

ческих вузов Китая. Китайские студенты хорошо подготовлены к применению цифровых технологий в образовательной деятельности.

В последние годы наблюдается интенсивное использование музыкально-компьютерных технологий в музыкальном образовании Китая. Разрабатываются методы использования компьютерных программ для совершенствования в обучении вокальным техникам, сочинении музыки, обеспечении доступа к широкому спектру вокальных упражнений, разнообразному репертуару и интерактивным учебным материалам. Технологии Smart-educating не заменяют учителя, но органично взаимодействуют с традиционными методами обучения музыке. Наиболее распространено в практике музыкального образования использование следующих компьютерных программ: Power Point для создания презентаций, Windows Movie Maker, Sony Vegas для создания видеорядов, роликов к звучащей музыке, музыкальные редакторы Cakewalk Sonar, Adobe Audition для аранжировки музыкальных произведений, программы нотной верстки Final, Muse Score, Sinelius, а также использование музыкально-цифрового инструментария (цифровые фортепиано Casio Privia PX-760BK, Yamaha CLP-645R, клавишные рабочие станции Korg C1-BK, Roland JUNO, Yamaha MX-61BK) [2].

В частности, в Китае музыкально-компьютерные технологии широко применяются в вокальном образовании. С их помощью студенты получают немедленную обратную связь, визуализируя свои вокальные достижения и позволяя вносить необходимые коррективы в исполнение произведений. Кроме того, технология облегчает доступ к широкому спектру вокальных упражнений, репертуару и интерактивным учебным материалам, обогащая образовательный опыт.

Обращение к музыкально-компьютерным технологиям позволяет активизировать процесс обогащения музыкального опыта китайских студентов-вокалистов звучащими образами европейской культуры. Применение цифровых технологий в процессе обучения китайских студентов способствует пониманию обучающимися содержательности структур европейской музыки и логики европейского музыкального мышления.

Приведем примеры обращения к компьютерным технологиям в работе со студентами музыкального факультета Цзининского университета.

Большой интерес у студентов вызвало творческое задание по разработке виртуального путешествия по европейским музеям изобразительного искусства. Данное задание предлагалось на занятиях по курсу истории европейской музыки при освоении определенных исторических периодов европейской культуры. Студенты получали указание выделить те произведения изобразительного искусства, которые были созданы в период изучаемого музыкального стиля. Для создания видеоряда к музыкальному произведению изучаемого стиля студенты использовали компьютерные программы Windows Movie Maker, Sony Vegas. Для китайских студентов подобные «переводы» музыки в материал изобразительного искусства помогали «материализовать» музыкальные интонации и закрепить их в памяти как звучащие образы определенной эпохи европейской культуры или индивидуального стиля композитора. Соединение музы-

кальных интонаций с образами изобразительного искусства стало своеобразной наглядностью, раскрывающей их содержание.

Не меньший интерес вызвали задания по самостоятельной работе с мультимедийными энциклопедиями, размещенными на сайтах в сети Интернет. Студентам предлагалось выбрать из многообразия примеров те произведения, в которых изучаемый музыкальный стиль был представлен наиболее ярко. Далее студенты создавали мультимедийные презентации, где звучание фрагментов произведения сочеталось с закадровым текстом и видеорядом. В качестве закадрового текста вставлялись рассуждения самих студентов о звучащем образе, либо чтение поэтического произведения, близкого по эмоциональному настрою музыке. Аналогично подбирался и видеоряд – из образов изобразительного искусства, соответствующих эмоциональному тону музыкального произведения. Такая работа способствовала систематизации представлений студентов об определенном музыкальном стиле, формирования у них «ядра стилевых представлений» (по выражению Асафьева [1, с. 4]), обогащенного биографическими, культурно-историческими фактами и деталями.

В творческих заданиях были использованы компьютерные музыкальные редакторы Cakewalk Sonar, Adobe Auditio. С их помощью студенты делали аранжировки исполняемых вокальных произведений в разных стилях и жанрах европейской музыки.

Для европейской музыкальной культуры характерно формирование внутри определенного исторического периода системы жанров, очерчивающих круг свойственных времени социальных функций, аффектов, состояний, ситуаций жизни человека. Музыкальный жанр в европейской культуре всегда возникает как отклик на духовные устремления эпохи и отражает в своих структурах содержание определенных сторон жизни данного исторического периода. Структурные изменения в музыкальных жанрах, продолживших свое бытование в последующих стилевых концепциях, возникают как результат исторического переосмысления жизненных позиций в обществе.

Задания по аранжировке помогали пониманию студентами этих процессов, происходящих в европейской музыкальной культуре. Такие эксперименты с музыкальным материалом сделали для китайских студентов более наглядным тезис о содержательности жанровых структур, их тесной связи с жизнью в музыке европейской традиции, обогатили их представления о жанровых особенностях исполняемых произведений.

В дополнение к работе над вокальной техникой исполнения определенного произведения студенты в качестве домашнего задания подбирали к нему видеоряд из произведений живописи, соотносящихся с эмоциональной драматургией музыкальной композиции. Необходимо было отметить сменой цветовой динамики и сюжетов картин смену эмоциональных состояний в музыкальном произведении, яркие и менее значительные кульминации, эмоциональные спады и подъемы. Такие задания для китайских студентов, воспитанных в другой интонационной системе, позволяли найти смысловые опоры в развитии интонационной драматургии исполняемого произведения.

С помощью компьютерных средств студенты выполняли задания по рисованию музыки, созданию с помощью цвета эмоционального плана произведения. Опыт разнообразных сенсомоторных ощущений, полученных при восприятии и исполнении музыки, обобщался студентами в мультимедийных композициях. Студенты воплощали сюжеты исполняемых вокальных произведений в рисованных мультфильмах, вводя ассоциируемые с музыкой графические изображения и цветовые сочетания.

Интересными представляется работа с электронными учебниками, предложенная А.Ж. Овчинниковой, М.В. Лазаревой и Т.А. Соловьевой. В качетве методологического подхода авторы выделили алгоритмический подход, «в соответствии с которым в современной системе образования применяются три вида алгоритма: линейный, разветвляющийся и циклический» [4, с. 327-328].

В результате применения компьютерных технологий в работе с китайскими студентами обогатился их интонационно-образный багаж, расширились представления о средствах выразительности в музыке европейской традиции, усилился интерес к европейской музыкальной культуре.

Перспективной представляется дальнейшая разработка заданий с применением компьютерных технологий в работе над формированием вокального аппарата: совершенствованием технических навыков звуковедения, овладения тембральными качествами голоса, совершенствования сценических умений в учебных музыкально-театральных постановках.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: Кн. первая и вторая. – М.: Музыка, 1971. – Кн. 1. – 143 с.
2. Konovalova S.A., Kashina N.I., Tagiltseva N.G., Ward S.V., Valeeva E.M., Mokrousov S.I. Application of smart-education technologies in the institution of the Russian system of additional education of children // Smart Innovation, System and Technologies. – 2019. – Т. 99. – С. 204-213.
3. Konovalova S.A., Tagiltseva N.G., Matveeva L.V., Suetina A.I., Ovsyannikova O.A., Mokrousov S.I. Smart Innovation, Systems and Technogies. – 2019. – Т. 144. – С. 165-175.
4. Ovchinnikova A.Z., Lazareva M.V., Solovyeva T.A. Using the capabilities of an electronic textbook in the educational process of bachelors // TELE 2023.− 2023.− С. 327–329.

**УДК 378.2**

***У. Жунхэ,***
аспирант
***Чэнь Чэн,***
аспирант
Научный руководитель – ***Н.Г. Куприна***,
д-р пед. наук, профессор,
Уральский государственный педагогический университет,
преподаватель вокала
в педагогическом университете Цзуньи,
г. Цзуньи,
учитель музыки в школе,
г. Суцянь
(Китайская Народная Республика)

# ОБОГАЩЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КИТАЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ ТРАДИЦИЙ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация.*** В статье поднимается проблема нахождения точек соприкосновения в достижениях китайской и российской педагогики вокального образования. Идеи С.П. Баранова об опоре в образовательном процессе на чувственный опыт рассматриваются в качестве созвучных устремлениям современной китайской музыкальной педагогики к развитию у обучающихся эмоционального опыта. Приведены примеры применения методов ассоциаций и эмоционально образного включения, направленных на совершенствование вокальной техники в опоре на образы воображения, помогающие вокалисту включать мышечный контроль на основе рефлекторных связей между органами чувств.

***Ключевые слова:*** музыкальное образование в педагогических вузах Китая, ассоциативные методы в обучении вокалистов, интеграция педагогических традиций России и Китая.

***Wu Ronghe,***
PhD student,
***Chen Chen,***
PhD student
Supervisor – ***N.G. Kuprina,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ural State Pedagogical University,
Vocal teacher at Zunyi Normal University,
Zunyi,
music teacher at school,
Suqian city,
G. Suqian,
(People's Republic of China)

# ENRICHMENT OF EMOTIONAL EXPERIENCE AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES OF CHINA ON THE BASIS OF INTEGRATION OF CHINESE AND RUSSIAN TRADITIONS OF VOCAL TRAININ

***Abstract.*** The article raises the problem of finding common ground in the achievements of Chinese and Russian pedagogy of vocal education. The ideas of S.P. Baranov about the support in the educational process on sensual experience are considered as consonant with the aspirations of modern Chinese musical pedagogy for the development of emotional experience among students. Examples are given of the use of association and emotional inclusion methods aimed at improving vocal technique in reliance on images of imagination, helping the vocalist to turn on muscle control based on reflex connections between the senses.

***Key words***: music education in pedagogical universities of China, associative methods in training vocalists, integration of pedagogical traditions of Russia and China.

В последние годы культурные обмены между Китаем и Россией становятся все более глубокими. Участились вокальные обмены и сотрудничество между вокально-музыкальными кругами России и Китая и различными университетами музыки и искусства. Многие китайские студенты обучаются в российских вузах и получают опыт российского музыкального образования. Одновременно происходит и знакомство российских педагогов с традициями китайского вокального музыкального образования, с музыкой, созданной китайскими композиторами.

Китай – древняя восточная цивилизация с долгой историей и великолепной культурой. В длинной реке искусства музыкальные произведения подобны великолепным цветам, раскинувшимся по горам и равнинам, столь же прекрасным и уникальным, как и вокальное искусство и культура Китая. Традиции обучения вокалу в Китае имеют глубокие национально-культурные основания, связаны с историей и философией китайской музыки. Непонимание национальной специфики китайской культуры вокала может привести к трудностям в обучении при обмене иностранными учителями. Сегодня российские педагоги активно изучают педагогические традиции Китая в преподавании вокала, используют на занятиях с китайскими студентами произведения китайской оперы, народные песни различных этнических групп Китая. Эти музыкальные произведения включены в учебный и концертный репертуар студентов-вокалистов.

С другой стороны, китайские вокалисты являются активными участниками европейских музыкальных конкурсов и фестивалей, где им необходимо проявлять эмоциональную выразительность пения музыки иной традиции. Для достижения ярких результатов в выступлениях на международном уровне необходимо обогащение эмоционального опыта вокалиста, понимание эмоционально-образного содержания музыки европейской традиции.

В связи с современными тенденциями к взаимодействию культур Запада и Востока важна интеграция методических подходов к обучению студентов-вокалистов, основанная на межкультурном анализе и поиске точек соприкосновения в достижениях китайской и российской педагогики вокального образования. Сегодня в связи с ростом культурных обменов между Китаем и Россией решение данной проблемы становится актуальным и своевременным.

Сравнительные исследования некоторых аспектов в методиках преподавания вокала Китая и России были проведены известными китайскими певцами Го Шучжэнь, Вэнь Ясинь. Однако в настоящее время работ на эту тему очень мало. Изучение возможностей интеграции российских и китайских традиций вокального образования, поиски точек соприкосновения двух разных музыкальных культур необходимы для обогащения и совершенствования как современной китайской, так и российской вокальных школ.

На практике совмещение национальных китайских традиций с традициями европейской музыкальной педагогики связано с трудностями, обусловленными специфическими различиями наших культур. Основное отличие китайской вокальной школы от европейской заключается в каноничности правил звуковедения и сопровождающих звучание исполнительских движений. Так, каноничность движений артистов, свойственная культурной традиции китайского театра, сохранилась и в современной китайской опере. В рамках этой

традиции красота и выразительность сценического движения понимаются как умение артиста выполнять плавные круговые движения под музыку. Круг – это воплощение философской идеи китайского «тайцзи» (космического порождения и слияния двух противоположностей Янь и Инь). Канонические круговые движения под музыку как простые, так и более сложные обозначаются как движение «шун». По замечанию исследователя особенностей исполнения китайской оперы Синь Югэ, способность к выполнению движения «шун» является главным критерием оценки мастерства исполнителя [6, с. 112]. Канонизированные символические движения составляют и систему сценических жестов, разработанных Мэй Ланьфанем – основателем пекинской оперы. Мэй Ланьфан внедрил в оперные постановки систему жестов, символизирующих определенные эмоции, даже мысли и намерения персонажей. Каждый жест в его системе получил не только свое символическое значение, но и определенное поэтическое название [8, с. 102].

Эти примеры показывают, что в китайской музыкальной традиции понимание красоты движений исполнителя, эмоциональной выразительности пения имеет свою специфику и отличается от европейской традиции. Известно, что европейская оперная культура развивалась в ином направлении – к свободному выражению эмоций в интонировании, органичному сочетанию выразительных интонаций и движения в драматургическом действии. Поэтому многим китайским вокалистам при великолепной технической подготовке свойственно специфическое «непоподание» как в интонационную содержательность европейской музыки, так и в сопровождающие звучание жесты при воплощении сценического образа [7, с. 533].

В ситуации соприкосновения разных музыкально-культурных традиций в образовательном процессе важно избирательное применение методических приемов обучения вокалу с учетом осваиваемого репертуара. В частности, при работе со студентами над произведениями европейского оперного искусства необходимо опираться на методы, выработанные в рамках европейской вокальной школы и направленные на понимание интонационной содержательности музыкальной формы. Работа над произведениями китайских композиторов требует большей опоры на образы-символы, характерные для китайской культуры.

В китайской педагогической традиции интонации песен тесно связаны с каноническими образами изобразительного искусства и поэзии, с символикой жестов и движений. Выразительность эмоции связана с определенным образом-символом. Это способствует постижению авторского художественного замысла в опоре на известные каждому в Китае символы. Соответственно, в искусстве пения важно передать эмоцию во взаимосвязи с узнаваемым образом. Поэтому восприятие искусства Китая предполагает опору на хорошо известные китайскому народу традиции, заключающиеся в узнаваемых символах и раскрывающиеся во взаимосвязи образа и эмоции.

В современной китайской методической литературе большое внимание уделяется активизации личностного эмоционального опыта обучающихся. Мастера пения раскрывают возможности передачи индивидуального чувствования образа даже в условиях традиционной минимализации его пространства. По за-

мечанию китайских исследователей, всегда остается пространство для создания в воображении воспринимающегося собственного художественного образа [1, с. 24].

Данная тенденция в преподавании усилилась в последнее время в связи с рекомендациями на уровне государственных документов. В «Стандартах художественного образования», разработанных Министерством образования Китая, в рекомендациях Центральной музыкальной консерватории в Пекине содержатся указания на необходимость трансформации традиционной концепции музыкального образования в Китае в сторону активизации личностного эмоционального опыта обучающихся при восприятии и исполнении музыкальных произведений [3].

В этой ситуации актуализируется интеграция в учебном процессе традиций преподавания китайской и российской педагогики музыкального образования. Своевременным представляется изучение работ С.П. Баранова об опоре в образовательном процессе на чувственный опыт, что выражается в воображаемом построении образов различных предметов, явлений, зафиксированных на основе памяти и эмоций [2].

Прежде всего, отметим *метод эмоционально образного включения* в процесс отработки технических приемов, широко применяемый в обучении российских вокалистов. По мнению многих педагогов, трудно объяснить вокалисту технические подробности, связанные с мышечными ощущениями, но гораздо проще и эффективнее прибегнуть к образной ассоциации. В методических пособиях российских авторов широко представлены приемы погружения обучающегося в воображаемую ситуацию («представь себе», «как будто») для выработки умений звукообразования, артикуляции, правильной певческой позиции и т.д. Примером могут служить упражнения: «Вдыхаем аромат розы» для постановки певческого дыхания [4, с. 4], «Шелковый ручей», «Дыхание волны» для отработки приемов звукообразования, «Жемчужное ожерелье», «Алмазная грань», «Сверкающие молнии» для освоения разных способов вокализации [5, с. 69], использование поэтических текстов скороговорок и чистоговорок для развития дикции и артикуляции.

Применение на практике данного метода с опорой на яркие образы окружающего мира способствует активизации у обучающихся вокалистов воображения, помогает включать рефлекторные связи со всеми органами чувств, осуществлять мышечный контроль в работе над совершенствованием вокальной техники.

Мы использовали данный метод в работе со студентами. Для того чтобы активизировать и обогатить их эмоциональный опыт, мы организовали экскурсию в осенний лес. Проделали дыхательные упражнения, чтобы почувствовать осенний воздух, энергичный и освежающий. Соединили дыхательные упражнения с плавными движениями, чтобы слиться с красотой природы: погрузиться в глубину осеннего неба, почувствовать движение маленьких белых облачков, трепет разноцветных листьев, ощутить прохладу, идущую от воды в реке. Мы взяли на память несколько камней и листьев, чтобы они потом напомнили нам пережитые ощущения. В дальнейшем при работе со студентами над техни-

кой вокала мы не раз возвращались в воспоминаниях к чувствам, пережитым в живом общении с природой. Приведу пример ассоциации, которая помогла студенту найти нужное качество звука в исполнении китайской народной песни. «Я представил, как солнечный свет, перемещаясь, падает на гальку через поверхность воды. Пятна света постоянно перемещаются, а кусочки ярких осенних листьев скользят по воде и промежутки между камнями. Я воображал эту картину, настраивая тембр звучания голоса».

*Ассоциативный метод* оказался особенно эффективным для исполнения европейской музыки: для нахождения тембральной окраски голоса, максимально передающей эмоциональное содержание произведения. Метод направлен на анализ эмоционального состояния с помощью словесных и цветовых ассоциаций. В методических разработках рекомендуется на начальном этапе работы над произведением дать студенту прослушать фрагмент произведения в исполнении выдающегося вокалиста, словесно определить, какие цветовые ассоциации вызывает звучащий голос, и выбрать из разложенных цветных листов бумаги наиболее соответствующий звучанию. Зафиксированная цветовая ассоциация далее дополняется образными сравнениями (например, лиловый цвет представлялся как «цвет неба перед закатом солнца» или «цветение глицинии» и пр.) После этой подготовительной работы обучающийся находит в удобном для себя регистре соответствующее тембрально окрашенное звучание (сначала пропевая 2-3 ноты, а затем всю фразу) [7, с. 539-540]. Ассоциативный метод эффективен и при анализе интонационной драматургии произведения. Для понимания логики развития эмоционального переживания, динамической смены его оттенков составлялся эмоциональный план музыкального произведения с помощью цветовой палитры и словесных образов, характеризующих изменения звучащего голоса (матовое, темное, грозовое, тягучее, прозрачное, светлое, легкое, сверкающее и пр.). Для развития эмоциональной выразительности исполнения европейской вокальной музыки эффективен метод пластического интонирования, направленный на передачу в движении эмоционального содержания музыки. В китайской музыке движения певца связаны с определенными канонами, что не подходит в исполнении европейской музыки. Для того чтобы студент мог войти в иную интонационно-содержательную систему, может быть применен метод пластического интонирования, основанный на импровизированных движениях,  дающих студенту основу для понимания жизненного содержания интонаций. Соединение музыкальных интонаций с пластикой движений помогает «материализовать» эмоционально-образное содержание музыкальных интонаций, осознать эмоционально-психологические основы интонационной драматургии произведения.

Мы пришли к выводу, что интеграция в образовательном процессе китайских и российских педагогических традиций обучения вокалу активизирует и обогащает эмоциональный опыт студентов, что способствует овладению техникой пения, тембральными качествами звучащего голоса. Обучающиеся становятся более самостоятельными в выборе средств выразительности для воплощения музыкальных образов как китайской, так и европейской музыки.

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Бао Ган. Просвещение музыкального образного мышления в практике создания музыки: дис. … магистра. – Китай, 2021. – 88 с.
2. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – Москва: Просвещение, 1981. – 143 с.
3. Главное управление Министерства образования КНР. Центральная консерватория исследует создание новой системы музыкального образования для школ, ориентированных на качество. – Текст электронный // Брифинг Министерства образования. – 2022. – URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/s3165/201207/t20120725_139907.html (дата обращения: 25.07.2012).
4. Морозов В.П. Тайны вокальной речи. – Режим доступа: http:/ /files.regentjob.ru/ books/vokal/morozov/0712.html
5. Сладкопевец Р В. Художественно-исполнительское становление вокалиста в процессе профессиональной подготовки в вузах культуры и искусств // Вокальное образование 21 века: Материалы науч.-практич. конференции.– М., 2007. – Вып. 4. – С. 140–144.
6. Синь Югэ. Об обучении традиционной китайской опере // Журнал Китайской академии традиционной китайской оперы. – 2008. – № 3. – С. 112-114.
7. Цинь Чао, Чжан Юе. Формирование у начинающих китайских вокалистов представлений о содержательности интонационной формы европейской музыки // Бюллетень международного центра «Искусство и образование». – 2022. – № 5. – С. 532-542.
8. Юй Ливэй. Об эстетике жестового исполнения Мэй Ланьфан в опере // Журнал Северного университета Китая. – 2015. – № 5. – С. 101-104.

**УДК 378.2; 379. 85**

***А.А. Медведева***,
аспирант
Научный руководитель – ***Н.Г. Куприна,***
д-р пед. наук, профессор,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург (Россия)

# СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ РОДНОГО КРАЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИЗМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА УРАЛА)

***Аннотация***. В статье рассматривается проблема привлечения художественно-образных средств для формирования у будущих специалистов по туризму представлений о культуре своего края. Описано содержание спецкурса, основанного на идее освоения студентами художественных традиций региона в собственном декоративно-прикладном творчестве. Приводятся примеры обращения к методам анализа образцов декоративно-прикладного искусства во взаимосвязи с особенностями культуры и быта народов Урала, практического освоения техники и семантики традиционных композиций, художественного проектирования.

***Ключевые слова:*** подготовка специалистов по туризму, декоративно-прикладное творчество, художественные традиции Урала.

***A.A. Medvedeva,***
graduate student
Supervisor – ***N.G. Kuprina,***
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor Ural State pedagogical university,
Yekaterinburg (Russia)

# SYSTEMATIZATION OF ARTISTIC IMAGES OF THE NATIVE LAND IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS (BASED ON THE MATERIAL OF DECORATIVE AND APPLIED ART OF THE URALS)

***Abstract.*** The article examines the problem of attracting artistic means to form future tourism specialists ideas about the culture of their region. The content of a special course based on the idea of students mastering the artistic traditions of the region in their own decorative and applied work is described. Examples of turning to methods are given: analyzing samples of decorative and applied art in connection with the features of culture and life of the peoples of the Urals, practical development of technology and semantics of traditional compositions, and artistic design.

***Keywords:*** training of specialists in tourism, decorative and applied creativity, artistic traditions of the Urals.

Важнейшим направлением профессиональной подготовки студентов колледжа – будущих специалистов по туризму является систематизация их представлений о культуре своего края, его художественных традициях, образах искусства, связанных с его природой и обычаями населяющих его народов. Систематизация художественных образов родного края составляет основу в формировании у студентов культурной идентичности, ценностных ориентиров в восприятии современной художественной практики, выработки нравственно-эстетической позиции для осуществления в будущем своей профессиональной деятельности.

Идеи С.П. Баранова о значимости чувственной основы в познавательных процессах [1] продуктивны не только в отношении младшего школьного возраста, но и для более старшего возраста обучающихся. Представители научной школы С.П. Баранова подчеркивают необходимость взаимодействия теоретического и эмпирического видов познания в образовательном процессе, что ведет к пониманию учебного материала в опоре на жизненный опыт обучающегося [5], способствует формированию целостного образа мира, становлению духовных начал личности [2]. В частности, опыт работы в учреждениях среднего общего образования подтверждает необходимость опоры на чувственные образы в обучении студентов, особенно когда речь идет о становлении их нравственной, гражданско-патриотической позиции.

В то же время в приобщении студентов – будущих специалистов по туризму к культуре своего региона доминирует информационная составляющая. Так, в учебный план подготовки специалиста по туризму в Уральских колледжах включена дисциплин «История и культура Урала», в которой студенты знакомятся с туристическими достопримечательностями Урала, местными памятниками истории и культуры. На лекционных занятиях студенты осваивают учебную информацию, а на практических занятиях представляют подготовлен-

ные самостоятельно рефераты по истории и культуре края. В курсе не предусмотрена собственная художественно-творческая деятельность студентов, что приводит к формальному освоению учебной информации, к отсутствию личностной вовлеченности в данную проблематику. Такой подход не позволяет студентам глубоко погрузиться в изучение специфики искусства Уральского региона, тесно связанного с традициями населяющих его народов, оценить явления современной художественной практики с точки зрения национально-регионального своеобразия.

Продуктивным представляется разработка и реализация дополнительного спецкурса, основанного на идее активизации чувственного опыта студентов через восприятие образов искусства своего края, освоение художественных традиций региона в собственной творческой деятельности.

Приведем пример работы со студентами в этом направлении в рамках разработанного нами спецкурса «Декоративно-прикладное искусство Урала».

Искусство Уральского региона представлено всем многообразием видов художественного творчества. Однако мы считаем, что особую роль для приобщения студентов к многочисленным артефактам социокультурного пространства Урала играет именно декоративно-прикладное искусство, тесно связанное с историей края, с традициями и обычаями населяющих его народов. При этом декоративно-прикладное искусство открывает широкие возможности вовлечения студентов, не имеющих базовых художественных умений, в художественно-творческую деятельность.

На *первом этапе* в содержании спецкурса ставится задача развития у студентов интереса к творчеству коренных народов Урала, толерантного восприятия культурных различий этих народов, нахождение общих основ в художественных традициях этих народов.

Ведущим методом на первом этапе обучения является метод анализа образцов декоративно-прикладного искусства во взаимосвязи с особенностями культуры и быта народов Урала. Данный метод включает анализ композиции, цветографических решений в изделиях народного творчества в сопоставлении с природными и бытовыми особенностями народов, населяющих Урал. В процессе практической деятельности (копирование народных образцов, изучение техники изготовления изделий) учащиеся получают сведения о жизни, быте, истории народов Урала.

Уральский регион – край, где живут люди разных национальностей. К коренным народам Урала относятся ханты, манси, коми, удмурты, марийцы. С XYI века этнический состав Уральского региона пополнили русские, татары, башкиры. В настоящее время этническую карту Урала дополняют представители самых разных национальностей, составлявших население бывшего Советского Союза.

Все народы, населяющие Урал, обладают уникальными особенностями культуры. В то же время объединяющим началом, глубинной общностью разных народов, проживающих на Урале, является природа этого края, родная для каждого, кто родился на этой земле, вне зависимости от его национальности. В декоративно-прикладном искусстве коренных народов Урала отражены древ-

ние представления о единстве человеческого и природного начала, о явлениях природы как живых и одухотворенных личностях, включенных в систему человеческих отношений. В народных орнаментах, которые щедро украшали жилище и одежду, запечатлены образы растений, деревьев, птиц, животных. При этом архаические представления, диктовавшие содержание и форму народной росписи, являются общими для традиционных культур коренных народов Урала [3]. С этой точки зрения именно декоративно-прикладное искусство может оказаться главным связующим звеном при нахождении точек соприкосновения и общности разных национальных художественных традиций, составляющих социокультурное пространство Уральского региона.

На практических занятиях предусмотрено вовлечение студентов в художественно-творческую деятельность. Студенты постигают особенности композиции, формообразования, цветографических решений изделий народного творчества в процессе копирования образцов декоративно-прикладного искусства. Копирование осуществляется в доступных материалах и техниках: в живописных и графических рисунках, аппликациях, коллажах, в лепных изделиях из глины или пластилина, с помощью бумагопластики, пластилинографии, в поделках из природного и бросового материалов и пр.

Вовлечение студентов в практическое освоение декоративно-прикладного искусства народов Урала в соединении с информацией об их обычаях, истории бытования обладает огромным потенциалом в становлении профессиональных качеств специалиста по туризму. Развитие интереса к художественным традициям своего и других народов, населяющих Урал, выступает основой формирования межнациональной толерантности в единстве с национальным самосознанием, что важно для будущего специалиста в этой сфере деятельности.

*На втором этапе* освоения программы спецкурса ставится задача изучения декоративно-прикладного искусства горнозаводского периода истории Урала. Для уральского декоративно-прикладного искусства этого периода характерна тесная связь художественных промыслов и ремесел с горнозаводской промышленностью. Промыслы, возникшие на базе заводского производства: роспись по металлу (тагильский подносный и сундучный промысел), художественная обработка металла, каслинское чугунное литье, златоустовская гравюра на стали. Уникальными являются камнерезный и ювелирный промыслы Урала, уральская домовая роспись, дымковская игрушка, уральские керамика и фарфор.

Ведущим методом обучения на данном этапе выступает метод практического освоения техники и семантики традиционных композиций в промыслах и ремеслах Урала. Через практические занятия студенты учатся воспроизводить в своих изделиях характерные черты образно-пластической выразительности декоративно-прикладного искусства. Так же, как и на предыдущих занятиях, используются доступные для студентов материалы и техники изготовления изделий.

В процессе изучения особенностей декоративно-прикладного искусства горнозаводского периода истории Урала студенты более детально знакомятся с историей появления русских на Урале, с тем, на каких нравственных основах складывалась особая уральская ментальность. Первые русские переселенцы

были выходцами из крестьян, приехавшими на уральскую землю в XYI-XYII веках для обретения свободы от крепостной зависимости. В дальнейшем, уже с развитием заводских производств и появлением нового слоя переселенцев – мастеров заводского дела, – крестьянский характер русского уральского населения «прорастал», проявлялся в характерных чертах уральских промыслов. Подтверждением тому являются, например, изделия кустарного камнерезного промысла на Урале: многочисленные бусы, броши, каменные горки, шкатулки делались в домашних условиях из «бросового» материала. Особым мастерством почиталось умение из камня неправильной, неудобной формы или с явными дефектами сделать изделие, обладающее художественно-эстетической ценностью, превратить недостаток материала в достоинство, «изюминку» в готовом изделии. В деревенском быту на Урале до сих пор высоким достоинством хозяйки или хозяина считается умение из старых вещей изготовить что-либо нужное, полезное и эстетически ценное. Именно благодаря крестьянской бережливости уральских заводских работников возник и тагильский подносный промысел. Первые подносы также делались из бросового материала – железных обрезков на заводском предприятии, которым предприимчивые работники давали новую жизнь.

Уникальный уральский характер, сплавивший в единое целое традиционные крестьянские ценности русского населения Урала и ценности инженерной мысли, знаний, умений приехавших на Урал инженеров и мастеров заводского дела, воспет в сказах П.П. Бажова. Природа Урала, олицетворенная в его сказах в образе Хозяйки Медной горы, привечает талантливых и преданных любимому делу мастеров, щедрых и отзывчивых к чужой беде людей и наказывает жадных, корыстных, ленивых [4, с. 156]. Образы бажовских сказов вплетаются в композиции уральских изделий декоративно-прикладного искусства.

*На третьем этапе* ставится задача формирования у студентов осознания своей миссии в сохранении и развитии уникальных национально-культурных традиций в будущей профессиональной деятельности.

Опорным методом данного этапа является метод художественных проектов. Студенты проектируют мероприятия, разрабатывают туристические маршруты, которые связаны с художественными традициями Урала. В рамках проектов рассматривается вовлечение своих сокурсников или школьников, для которых разрабатывается мероприятие, в создание собственных художественных продуктов на основе интерпретации уральской семантики художественных образов. Для этого разрабатываются проблемные, поисковые ситуации, конкурсы и выставки декоративно-прикладных изделий в художественных традициях Уральского региона.

Большие возможности открываются при разработке проектов, связанных с посещением музеев Екатеринбурга, где широко представлены предметы декоративно-прикладного искусства коренных народов и горнозаводского периода истории Урала. Во многих студенческих проектах разрабатывалась идея практической деятельности участников: копирование характерной образно-пластической выразительности изделий, синтезирование формообразующих элементов традиционного уральского декора с собственными творческими иде-

ями. Студенты подчеркивали, что практическая вовлеченность в художественное восприятие позволяет пережить встречу с произведением искусства не как с экспонатом, подлежащим изучению, но как со своеобразным собеседником, напоминающим о событиях собственной жизни, о жизни своего города и края. Разрабатывая проекты работы в музее для школьников, студенты предусматривали практические задания по мотивам впечатлений, полученных в музее. Это задания, связанные с сочинением сюжетов с историями вещей, увиденных в музее, созданием рисунков, мультфильмов на эти сюжеты. Сами студенты стали активными участниками выставок студенческого творчества, конкурсов, организованных в воспитательной работе колледжа.

Систематизация художественных образов родного края в процессе последовательного вовлечения студентов в декоративно-прикладное творчество позволяет им осознать свои национальные корни, способствует пониманию значимости культурного и духовного наследия родного края. История родного края, донесенная через образы декоративно-прикладного творчества, пробуждает патриотические чувства любви к своей малой Родине, гордости за достижения предшествующих поколений, что является важнейшей составляющей в профессиональной деятельности специалиста по туризму.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе. – М.: Прометей, 2005.– 95 с.
2. Барашкина С.Б. Курс лекций по краеведению: Учебно-методическое пособие. – Пенза: Пензенский гос. пед. университет им. В.Г.Белинского, 2010. – 84 с.
3. Максяшин А.С. Традиция и ее место в современной художественной культуре // О проблемах сохранения и преемственности традиций народного искусства на Среднем Урале: сб. статей / сост., ред. М.М. Павлова. − Екатеринбург: ООО «Изд-во УМЦ УПИ», 2012. − С. 84-92.
4. Медведева А.А., Куприна Н.Г. Концептуальные подходы к освоению младшими школьниками регионального искусства (на примере Уральского региона) [электрон. журнал] // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2020. – № 2. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/kuprina_medvedeva_151-158.pdf
5. Овчинникова А.Ж. Понимание идей С.П. Баранова о диалектике как сущности познавательной деятельности младших школьников // Гносеологические основы образования: материалы VI Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова и 10-летию кафедры дошкольного и начального образования ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2022. – С. 102 – 108.

**УДК 373.3**

***Л.Н. Михалева,***
магистрант
Научный руководитель – ***А.Ж. Овчинникова,***
д-р пед. наук, профессор,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИРОДЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВИДОВ ИСКУССТВА

***Аннотация.*** В статье рассмотрены особенности эстетического восприятия природы у младших школьников в процессе взаимодействия видов искусства, показаны методы их развития в процессе обучения младших школьников.

***Ключевые слова:*** эстетическое восприятие, эстетическое восприятие природы, младшие школьники.

***L.N. Mikhaleva,***
undergraduate student
Supervisor – ***A.Zh. Ovchinnikova***,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# DEVELOPMENT OF AESTHETIC PERCEPTION OF NATURE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF INTERACTION OF ART TYPES

***Abstract***. The article discusses the features of the aesthetic perception of nature in younger schoolchildren in the process of interaction of art forms, shows the methods of their development in the process of teaching younger schoolchildren.

***Key words***: aesthetic perception, aesthetic perception of nature, primary school students.

Начальное образование направлено на создание условий к формированию целостного восприятия художественно-образной картины мира и эстетически развитой личности детей младшего школьного возраста. Проблема эстетического восприятия младших школьников рассматривается в ФГОС НО, в котором говорится о необходимости формирования эстетических потребностей, развитии эстетических чувств, способностей к художественно-образному, эмоционально-ценностному восприятию произведений изобразительного и музыкального искусства, выражению в творческих работах своего отношения к окружающему миру [4].

Обращение к младшим школьникам связано с тем, что дети этого возраста имеют богатые предпосылки для развития эстетического восприятия: повышенную эмоциональную отзывчивость, чувствительность, восприимчивость к красоте, впечатлительность. Упущенная в данном возрасте возможность может обернуться невосполнимой потерей в развитии у человека способности видеть

красоту, восхищаться ею, а значит – сохранять и преобразовывать действительность вокруг себя по законам красоты в настоящем и будущем.

В настоящее время возрастает важность развития эстетического восприятия детей младшего школьного возраста как важнейшего условия сохранения гуманистического начала в обществе. В его основе лежит эстетический опыт, который становится неотъемлемой частью жизни человека, придавая ему эмоциональную окраску, стимулируя творческие способности, активизируя чувства при восприятии окружающей действительности и произведений искусства. С уровнем эстетического развития личности и общества, способностью человека реагировать на красоту и творить в соответствии с законами красоты связан прогресс человечества во всем и естественным образом с наиболее продуктивными проявлениями творчества людей. Данная преобразующая инициатива четко представлена в различных достижениях мировой культуры.

Психологические основы формирования эстетического восприятия у детей младшего школьного возраста представлены в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.А. Мелик-Пашаева, А.Г. Рубинштейна, Б.Т. Теплова и др. В эстетическом словаре «эстетическое восприятие» характеризуется как «вид эстетической деятельности, выражающийся в целенаправленном и целостном восприятии произведений искусства или эстетической ценности, который сопровождается эстетическим переживанием» [6, с. 49]. В соответствии с эти понятием А.Ж. Овчинникова характеризует несколько форм эстетического восприятия природы как основы чувственного познания: «1) внешняя материальная (человеческая речь, звуки, цвета, ощущения); 2) внутренняя воображаемая, конкретно-чувственная (вся система предметно-изобразительных деталей, ритм, интонация); 3) композиционная, представляющая собой взаимосвязь всех частей» [1, с. 203].

Л.П. Печко выделяет такую характеристику эстетического восприятия, как выразительность [2].

Наиболее полно развитие эстетического восприятия детьми природы осуществляется в процессе взаимодействия видов искусства.

Вопросами взаимосвязи искусств в педагогическом процессе занимались А.И. Буров, С.М. Каган, М.В. Лазарева, А.Ж. Овчинникова, Т.И. Хризман, Р.М. Чумичева, Б.П. Юсов, П.М. Якобсон и др. Однако теоретическое обоснование данной проблемы, внедрение в практику программ по изучению данного феномена ребёнка остаются важнейшими задачами педагогики.

В исследованиях педагогов (С.П. Баранов, Л.Г. Савенкова, Л.Н. Мун, В.С. Кузин, Г.П. Шевченко, Б.П. Юсов и др.) было доказано, что взаимодействие видов искусства в образовательном процессе школы способствует развитию таких качеств эстетического восприятия при знакомстве детей с природой, как эмоциональность, образность мышления, индивидуальность, воображение и творчество. Однако до сих пор эта проблема не получила должного развития.

Взаимодействие – это «философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого» [4, с. 219].

Эстетическое восприятие природы в процессе взаимодействия видов искусства в школе начинается с младших классов в процессе изучения языка доступных литературных, музыкальных произведений и картин. Такой подход не только порождает у детей внутреннее противоречие между имеющимся и необходимым уровнем их эстетического восприятия, но и возбуждает у них потребность в приобщении к искусству.

В развитии эстетического восприятия, по мнению С.П. Баранова и А.Ж. Овчинниковой, «необходимо управлять чувственным познанием ребёнка. На всех этапах процесса познания «включается чувственный опыт ребёнка, который является необходимой и важнейшей стороной развития личности» [2, с. 13].

С целью развития эстетического восприятия природы у младших школьников в процессе взаимодействия литературы, музыки, изобразительного искусства мы используем приемы параллельного и последовательного сравнения, побуждающие детей к оценке этих произведений на основе выделения общей темы, общего настроения, общих жанров в различных произведениях искусства, выражение собственного отношения. Постановка простейших вопросов, направленных на выяснение того, что детям нравится в том или другом произведении, какая картина или музыкальная мелодия лучше, обостряет их восприятие и побуждает к оценочным суждениям.

На уроках дети часто читали под музыку выученные наизусть стихотворения, песни. Этот процесс сопровождался демонстрацией слайд-шоу репродукций картин художников о природе. Анализируя их, младшие школьники начинают глубже ощущать и переживать красоту природы, бескрайние равнины, спокойное течение рек, разнообразие и величие лесов, неповторимость птичьего пения.

Одним из активных форм обучения детей является экскурсия, в ходе которой ведутся наблюдения за сезонными изменениями окружающего мира, выделяется выразительность объектов, описываются ощущения детей от общения с природой, создаются гербарии различных растений, проводятся выставки поделок из природного материала, посвященные животному и растительному миру.

Значение имеет также работа по осмыслению ими различных видов связи взаимодействия между искусствами.

Таким образом, развитие эстетического восприятия в процессе взаимодействия видов искусства способствует умению воспринимать выразительность объектов в различных видах искусства, тонко чувствовать, выделять основную идею и смысл произведения.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Овчинникова А.Ж. Понимание студентами выразительности образа в искусстве // Современные направления художественно-эстетического образования в русле деятельности Александра Ивановича Бурова и его научной школы: Сборник научных статей, посвященный 100-летию со дня рождения А.И. Бурова. / Отв. ред. и составитель Л.П. Печко. − М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2023. – С. 202-210.

2. Овчинникова А.Ж., Соловьева Т.А., Лазарева М.В., Тигров В.П. Реализация положений гносеологической теории С.П. Баранова в образовательном процессе школы: коллективная

монография / Отв. редактор: А.Ж. Овчинникова. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2023. – 190 с.
3. Pechko L. Resources for the development of expression-expressives approach to aesthetics and art – in the light of the concept of expression by M. Bakhtin, A. Losev and A. Burov / Annual of Sofia University “St. Kliment Ohridsky,” Faculty of Educational Studies and the Arts // Annual of Arts. – 2021. – Volum 114. – T. II. – P. 97–116.
4. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 1632 с.
5.. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2021. 53 с.
6. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

**УДК 373.3**

***Г.В. Никифорова,***
соискатель
Научный руководитель – ***А.Ж. Овчинникова,***
д-р пед. наук, профессор,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАКТАЛОВ В РАЗВИТИИ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются вопросы развития образов у младших школьников посредством использования фракталов, лежащих в основе символики народного декоративно-прикладного искусства. Синтез научных и художественных знаний позволяет рассматривать символический язык народного декоративно-прикладного искусства в виде ключа к пониманию образного устройства и закономерностей функционирования Вселенной.

***Ключевые слова*:** образ, образное мышление, фрактал, микрокосм, макрокосм, декоративно-прикладное искусство, младшие школьники.

***G.V. Nikiforova,***
*the applicant*
Scientific supervisor – ***A.Zh. Ovchinnikova,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# THE USE OF FRACTALS IN THE DEVELOPMENT OF IMAGES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

***Abstract***. The article discusses the development of images in younger schoolchildren through the use of fractals, which are the basis of the symbolism of folk arts and crafts. A synthesis of scientific and artistic knowledge that allows us to consider the symbolic language of folk arts and crafts as a key to understanding the figurative structure and laws of the functioning of the Universe.

***Key words***: image, imaginative thinking, fractal, microcosm, macrocosm, arts and crafts, junior schoolchildren.

Сегодня синтез научных и художественных знаний приводит к появлению новых наук (синергетики, фрактальная геометрии и др.), формирует новый художественный язык искусства и одновременно подтверждает старые истины, которые издавна искусство пыталось поведать человечеству в образной символической форме. По мнению А.Ж. Овчиниковой, «в качестве модели познания мира и Вселенной выступает художественный образ, который является результатом деятельности, воображения автора, пересоздающего мир в соответствии с его духовными запросами» [11, с. 43]. «Образ художественный – категория эстетики, средство и форма освоения жизни искусством; способ бытия художественного произведения» [10, Кн. 13, 47]. В.В. Абрамова, Н.А. Мещеряков полагают, что при создании художественного образа «различные виды искусства аккумулируют обобщённые знания и эмоционально-чувственный опыт человечества в специфических системах визуальных образов» [1, с. 299].

При осмыслении художественных образов следует акцентировать внимание на образном мышлении действительности, которое является важнейшим компонентом познавательной деятельности.

Своеобразие детского мышления состоит в красочной смысловой содержательности, которую диктуют различные образы. И.С. Якиманская отмечает, что «в структуре общего психического развития человека особое место занимает образное мышление, обеспечивающее формирование обобщенных и динамичных представлений об окружающем мире, его социальных ценностях, эмоционально-потребностного отношения к явлениям действительности, их эстетической и этической оценке» [16]. Б.Г. Ананьев считает, что основу образа составляют зрительные впечатления, поскольку именно зрительная система является наиболее мощным средством восприятия, хранения и переработки всей информации. Это служит основой для ориентации человека в многообразии окружающего его мира посредством наглядности. В обучении зрительная система становится основным чувственным каналом усвоения знаний [2]. Создание образа уже на уровне чувственного познания осуществляется младшим школьником в процессе активной преобразующей роли деятельности, в которую вовлечены различные психические процессы: восприятие, память, представление, воображение.

В этой связи С.П. Баранов считает необходимым обеспечить управление чувственным познанием ребенка на основе трех факторов: качества отражения действительности в чувственном образе, количества чувственных образов, меры чувственного при отражении действительности [3]. Такое понимание образов предполагает соотношение чувственного и рационального на основе «соотношения модели и оригинала» (С.П. Баранов). Продолжая мысль ученого, А.Ж. Овчинникова, Б.Н. Лазарев, М.В. Лазарева и И.В. Тигрова, полагают, что метод соотношения модели с оригиналом позволяет «более эффективно развивать у учащихся речевое мышление, интеллектуальные структуры и логические операции» [12, с. 89].

Особый интерес в создании художественных образов, связанных с соотношением модели и оригинала, представляют образы на основе **фрактальных** самоподобий, которые могут быть успешно применены в процессе формирова-

ния образного мышления у младших школьников. В их основе лежит понимание того, что все элементы Вселенной взаимосвязаны между собой и являются отражением фрактального самоподобия. Фрактальная теория универсальна для устройства и функционирования всего мироздания по принципу подобия [13]. Это доказывает наличие разновидностей фракталов в природе, науке; применение фрактальной теории к различным видам искусства (литературе, архитектуре, изобразительному искусству, народному декоративно-прикладному искусству, современному искусству).

Основываясь на исследованиях ученых (А.В. Волошинов [4], В.В. Исаева [6], Н.В. Косинова [8], Б.Мандельброт [9], А.И. Субетто [13] и др.), под фракталом мы понимаем сложную геометрическую фигуру, обладающую свойством самоподобия, то есть состоящую из нескольких частей, каждая из которых подобна целой фигуре. Для фрактала увеличение масштаба не ведет к упрощению структуры, на всех шкалах мы увидим одинаково сложную картину (каждое следующее изображение этого ряда получено увеличением предыдущего), является самоподобной или приближённо самоподобной. Фрактальность – это первоочередной принцип построения всех без исключения природных объектов во Вселенной, включая человека. Все природные случайные формы с легкостью описывает фрактальный алгоритм (самоподобное множество, часть целого, которая повторяется своей структурой на микроуровне). Самые известные примеры фрактальных самоподобий в науке: алгебраические фракталы (множество Мандельброта, множество Жюлиа, множество Кантора, полученные с помощью нелинейных процессов в n-мерных пространствах), наглядные геометрические фракталы (Снежинка Коха, Треугольник Серпинского, Кривая Минковского, Пыль Кантора).

На базе фрактальной геометрии [9] и нелинейной динамики [6] сегодня развивается новая парадигма творчества в изобразительном искусстве, классические формы которого отражают действительность в наглядных, зрительно воспринимаемых образах. И.К. Айвазовский Кацусика Хокусай, Мауриц Эшер, Виктор Вазарелли и т.д. – далеко неполный список имен авторов, уделявших место фрактальным составляющим в своих художественных произведениях. Наиболее неожиданно и ярко фракталы проявили себя в народном декоративно-прикладном искусстве, призванном художественно формировать окружающую человека материальную среду с привнесением в неё эстетически-образного начала.

В основе народного искусства изначально лежала космогоническая символика. В произведениях народного искусства образ Космоса всегда противопоставлялся образу Хаоса. В науке также понятие «фрактал» неразрывно связано с понятием «хаос». Теория хаоса − это учение о сложных нелинейных динамических системах. Согласно научным воззрениям, хаос представляет собой более высокую форму порядка, где случайности и бессистемные импульсы становятся организующим принципом. Фракталы − уникальные объекты, порожденные непредсказуемыми движениями хаотического мира. Их находят в местах таких малых, как клеточная мембрана и таких огромных, как Солнечная система. Хаос − это отсутствие предсказуемости. Он возникает в динамических

системах, когда для двух очень близких начальных значений система ведет себя совершенно по-разному. «Хаос в греческой мифологии – беспредельная первобытная масса, из которой образовалось впоследствии всё существующее. В переносном смысле – беспорядок, неразбериха» [10. Кн. 19, с.152].

«Космос» в переводе с древнегреческого означает «порядок». В теории Всеединства, основополагающей закона гармонии во Вселенной, человек рассматривался как «микрокосм», входящий в состав «макрокосма» и эволюционирующий по его принципу и подобию. Основной постулат легендарной «Изумрудной Скрижали» Гермеса Трисмегиста гласит, что то, что находится внизу, подобно тому, что находится вверху, и провозглашает тот самый принцип подобия, который постоянно подтверждается различными исследованиями в многочисленных науках: физике, медицине, биологии и т.д. Выводы ученых однозначны: основы построения нашего окружения, а также внутреннего строения живых биосистем выстроены по закону подобия (микрокосм – макрокосм).

Эти же идеи просматриваются и религиознных учениях. Несмотря на различие религиозных, философских и других аспектов школ (йоги, буддизма, дзен-буддизма, суфизма, теософии, антропософии, пифагорейской школы, а также памятников древнегреческих мистиков, христианских гностиков и др.), есть нечто общее, что их объединяет: представление модели человека как Микрокосма, зеркального отражения Макрокосма (Вселенной) как голографического, «лазерного» отображения Вселенной. Древнеиндийская, древнекитайская и средневековая европейская модели человека объединены между собой идеей «космизма» человека. Так, модель человека в индо-буддийской культуре отражает уровни постижения космической сущности человеком. Эти представления составляют основу разнообразных школ йоги. В средневековой европейской модели человек рассматривается как Микрокосм, отражающий структуру Макрокосма (Вселенной).

Идея космизма человека, дающая возможность выявить единую космогоническую основу всех религиозных систем и мировых культур, в дальнейшем получила своё развитие в философии космизма. В России основополагающий вклад в развитие философии космизма как науки внесли идеи русских космистов: В.И. Вернадского, Ф.М. Достоевского, М.В. Ломоносова, А.Ф. Лосева, Н.А. Морозова, Н.К. Рериха, Л.Н. Толстого, Н.Ф. Федорова, П.А. Флоренского, К.Э. Циолковского, А.Л. Чижевского. Зачастую символические изображения произведений народного искусства, выполненные в различных материалах, представляющие собой простые графические начертания: круг – солнце, спираль – время, треугольник – стихия огня, прямоугольник (квадрат или ромб) – земля, зигзагообразная (волнистая) линия – стихия воды и т.д., имеют связь с фракталами.

Народное искусство с глубокой древности в знаковой системе передает информацию об устройстве Вселенной, выраженную в образах, обозначенных простейшими геометрическими фигурами. Наши предки интуитивно использовали в образе жизни и в творчестве закон подобия между принципами построения Мироздания и закономерностями формирования Человека. Эти знания они оставили нам посредством символического языка в народном искусстве: **м**но-

гочисленные художественные изделия, имеющие практическое назначение в общественном и частном быту: утварь, мебель, ткани, орудия труда, средства передвижения, одежда, украшения, игрушки и т.д. – всё это украшено небольшими геометрическими узорами или же целыми сложными орнаментальными лентами. Именно графические изображения символов являются основой орнаментов, национальных узоров, рисунка танца и т.д. Орнамент − это знаковая система передачи информации, каждый элемент которой имеет определенное образное значение, несущее целый комплекс представлений, связанных именно с этим образом. Современные исследователи считают, что самый древний тип мышления человечества – именно образный, символический. Символический язык – это универсальный язык, созданный самой природой. Самыми распространёнными символами в народном искусстве являются: небесные светила, стихии, семя жизни, яйцо жизни, цветок жизни, плод жизни, древо жизни, спираль жизни и т.д.

В соответствии с космическими законами всё вибрирует, всё излучает. Оказывается, можно все вибрационные потоки зодиакальных созвездий, планет, космических лучей, букв, чисел, геометрических фигур и т.д. отобразить в виде геометрических, числовых и образных символов. Этим своеобразным алфавитом древние люди пытались обозначить мир, в котором они жили, закрепляя за изображениями сокровенные, трансцендентные смыслы.

В народном творчестве выделяются знаки народного узора геометрического (линейного) вида, их образование и строение самоподобия (фрактала) рассматривается на примере косой сетки. Сеть являлась признаком и изображением Верховной Небесной Богини во время палеолита, воплощающей в себе идеи жизни и смерти (А. Голан) – противоположных сильнейших образов. «На глиняной посуде Трипольской археологической культуры известны рисунки ромбической сетки, окружённые «изображением вод» [5]. Такие изображения хорошо согласуются с идеей некоего воспроизводящего, окультуренного начала (Земли или её части) среди вод, что соответствует древним представлениям о Земле, плавающей в Мировом Океане. «Треугольная сетка – «сорококлин» – является одним и самых распространенных древнейших мотивов народной писанки» (яйцо в народной культуре выступает источником, символом жизни и Вселенной)» [5]. По мысли Платона, «пространство, разделённое сетью на 120 правильных треугольников, есть тело «первозданной женщины» − «кормилицы творения», организующей материю «вверху и внизу» [7].

Таким образом, ромбическая и делящая её на мелкие части треугольная сетка (ромб, разделённый пополам) с древнейших времён выступают в значении силы плодородия, первопричины жизни, космогонического образа Вселенной. Если рассуждать о математических характеристиках сети, то с точки зрения математики прямоугольная или ромбическая сеть является изображением базис-решётки векторов переноса для диэдральной (зеркальной) группы симметрии. Стало быть, ромбическая сеть и выполненный по ней узор возникают как «реализация … математической идеи» в сознании человека. По оценке Г. Вейля, построение узоров на основе базис-решетки далеко не тривиально в математическом отношении. Следовательно, для выполнения узоров по сетке

требуется обладать определенными математическими навыками, которые обобщают восприятие внешней действительности, а именно – существующие в природе проявления явлений симметрии и самоподобия. Самоподобия, лежащие в основе явлений природы (рябь на поверхности воды), отдельных природных объектов (листья папоротника), строения кровеносной и нервной системы человека и животных, а также, по-видимому, в строении Вселенной способны породить представления о понятиях единственного, включающего в себя бесконечность умножения и воспроизводства, а также основание подобия, присутствующее во всех культурах древности. В то же время современная физика возвращается к признанию существования Менделеевского эфира – мировой среды, праматерии, обладающей духовно-силовыми свойствами. В древнем буддийском тексте 1-4 в. н.э. «Аватамсака-сутра» содержится описание драгоценной сети Индры, простирающейся бесконечно во всех направлениях, отражая саму себя. Таким образом, представления о ячеистом строении пространства, развиваемые в наше время, были известны в древности.

Один из способов построения самоподобий, описанных математиками и встречающихся среди русских текстильных узоров, заключается в проведении прерывистых линий, отражающихся под постоянным углом внутри прямоугольника или квадрата (самоподобие С. Герасимова).

Русская клетка представляется в народной культуре как знак земли.

В космологических воззрениях треугольник служил плоскостным изображением верхних небес пребывания бога и земли как обратном отражении небес. Поскольку Мать-Земля, несущая в себе идею земного плодородия, знаково представляла собой женское начало, а Небо – несущее идею всеобщего начала, знаменовало мужское начало, то слияние этих двух знаков как двух начал впоследствии образовало ромб, смысловое наполнение которого – идея полноты. Предположительно, клетка или ромб, пересеченные линиями под прямым или косым углом, наполненные знаками, стали образом земного плодородия в эпоху земледелия. В народном и древнем узорочье земельные участки представлены в виде квадрата»; «Возвращаясь к треугольнику как к базовому знаку, можно проследить движение изменения его смыслового поля, что подтверждается преданиями, археологическими находками, устойчивым существованием в современных мировых религиях.

Открытая только в XX в. фрактальность природы издавна подтверждалась изображениями в произведениях народного декоративно-прикладного искусства во всём своём многообразии форм и материалов. Графика изображений всегда подчёркивала глубинные смыслы, отражающие фундаментальные принципы устройства мироздания, закодированные в произведениях народного искусства.

Закон спиральной фрактальности системного времени был открыт А.И. Субетто как самое широкое (его можно назвать «космогоническим») обобщение принципа Эрнеста Геккеля в биологии и его аналогов в других научных областях. Концепция Закона спиральной фрактальности системного времени с учётом всей теоретической системы системогенетики, как она представлена в работах А.И. Субетто, подводит дополнительную научную базу под множественные концепции развития, под ещё сформулированные древними

мыслителями и философами (Древняя арийская культура, Греция, Индия, Египет, Китай) принцип тождества макрокосма и микрокосма, по которому внутри «микрокосма» человека присутствует весь «макрокосм» видимой Вселенной, и следовательно, – память эволюции этой Вселенной. Само название этого закона появилось исходя из общей теоретической системы системогенетики как науки о законах наследования и преемственности в любых «системных мирах», которую он представил в депонированной монографии «Системогенетические закономерности формирования и развития качества сложных систем». Время – спирально-циклично-фронтально, и в этом своём качестве как свойство прогрессивной эволюции оно есть растущая память эволюции». Память – это свёрнутая спираль эволюционного времени в настоящем». Единство микрокосма и макрокосма – основа «универсалистского типа миросозерцания», характерного для Русского Космизма, который, как научно-философское течение русской мысли служит одним из научных и мировоззренческих фундаментов Ноосферизма. Русский космизм можно определить как универсальный тип мировоззрения, отражающий бытие мира и человека в их единстве, в нерасторжимой взаимосвязи микрокосма человека и макрокосма природы. Важнейшее место в этой системе взглядов принадлежит идее всеединства, которая позволяет рассматривать мир и лежащие в его основе закономерности как единое целое».

Таким образом, в многообразном окружающем нас хаосе на самом деле существуют идеальные самоподобные структуры, вложенные друг в друга на основе простых математических соотношений. Символика народного искусства во всём своём многообразии является отражением фрактального самоподобия Вселенной, изображая знаковые составляющие во фронтальной плоскости, а также способствует формированию образного мышления у младших школьников посредством зрительных впечатлений. Чувственное постижение красочной палитры образов на основе фракталов в декоративно-прикладном искусстве приводит младших школьников к эмоциям удивления, радости, сопереживания и т.д. Именно управлению чувственным познанием младших школьников С.П. Баранов уделял так много внимания в своих научных трудах.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абрамова В.В., Мещеряков Н.А. Систематизация визуальных образов в процессе иллюстрирования литературных произведений // Гносеологические основы образования: Материалы V Международной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова. Липецк, 16–17 октября 2020 года. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 298-303.

2. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М., 1960.

3. Баранов С.П., Бурова Л.И. Овчинникова А.Ж. Методика обучения и воспитания младших школьников: Учебник для студ. высш. учеб. заведений (бакалавры) / Под ред. С.П. Баранова. − М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 464 с.

4. Волошинов А.В. Математика и искусство. – М.: Просвещение, 2000. – 399 с.

5. Знаки и знаковые системы народной культуры. Знаковедение. Книга 2: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Знаки и знаковые системы народной культуры». Доклады, исследования и сообщения: в 2 книгах. 9-11 декабря 2016 г. АНО ВПО «Смольный институт Российской академии образования».

6. Исаева В.В., Касьянов Н.В. Фрактальность природных и архитектурных форм // Культура: вестник ДВО РАН. – 2006. – № 5. – С. 77.

7. Исследование фракталов в изобразительном искусстве. «Фрактал» как концепт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sias./magazine/vypusk-2/istoriya-i-sovremennost/512.html].
8. Косинов Н.В., Гарбарук В.И. Генетический код строения вещества во Вселенной [Electronic resource]. – Агентство научно-технической информации, научно-техническая библиотека (ScitecLibrary).
9. Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы. – М., 2002.
10. Новая иллюстрированная энциклопедия: в 20 т. – М.: Большая Российская энциклопедия; ООО «ТД «Издательство Мир Книги», 2006. – 256 с.: ил.
11. Овчинникова А.Ж. Гносеологические аспекты носферно-эстетического образования младших школьников // Реализация положений гносеологической теории С. П. Баранова в образовательном процессе школы: коллективная монография / отв. редактор. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2023. – С. 41-54
12. Ovchinnikova A.Zh., Lazarev B.N., Lazareva M.V., Tigrova I.V. El desarrollo delpensamiento lógico en alumnos jóvenes a través del aprendizaje basado en proyectos // Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. – 2019. – Vol. 7. – No. 11. – P. 88.
13. Субетто А.И. Закон спиральной фрактальности системного времени и теория Наблюдателя и Сверх-Наблюдателя: монография; под науч. ред. д.э.н., профессора В.А. Шамахова. – СПб.: Астерион, 2022. – 128 с.
14. Шапарь В.Б., Россоха В.Е., Шапарь О.В.. Новейший психологический словарь. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2005.
15. Якиманская И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. – М., 1989.
16. Якиманская И.С. Основные направления исследований образного мышления в психологии // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 3–29.

**УДК 373.3**

***Е.А. Одинцова,***
учитель МБОУ СОШ № 36,
преподаватель,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

***Аннотация.*** В статье показаны особенности систематизации чувственных образов младших школьников при изучении краеведческого материала на уроках окружающего мира в начальной школе. Описывается значение чувственного образа при изучении краеведческих понятий. Статья предназначена для преподавателей, студентов и работников образования.

***Ключевые слова:*** краеведческий материал, младший школьник, окружающий мир, региональный компонент, систематизация чувственных образов.

***E.A. Odintsova,***
teacher of MBOU secondary school No. 36,
teacher,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# SYSTEMATIZATION OF SENSORY IMAGES WHEN STUDYING THE REGIONAL COMPONENT IN THE LESSONS OF THE SURROUNDING WORLD

***Abstract.*** The article shows the features of the systematization of sensory images of younger schoolchildren when studying local history material in the lessons of the surrounding world in elementary school. The meaning of the sensual image in the study of local lore concepts is described. The article is intended for teachers, students and educators.

***Key words:*** local history material, junior schoolboy, the world around him, regional component, systematization of sensory images.

Задачи современного начального обучения требуют более содержательного, осмысленного формирования у младших школьников краеведческих представлений. Краеведение есть не что иное как важное средство связи школы с жизнью. Культурной традицией любого народа является изучение природы, истории, экономики, быта своего края.

В ФГОС НОО региональный компонент не представлен как основная структурная единица. Однако предусмотрено включение регионального материала в содержание обучения, что отражено в ФГОС НОО в разделе «Портрет выпускника начальной школы», согласно которому выпускник – это человек, любящий свой народ, свой край и свою Родину [6].

Кроме того, задания, направленные на проверку знаний детьми истории, природы и культуры своего региона, включены во Всероссийскую проверочную работу, которую выполняют выпускники начальной школы по окончании 4 класса.

О важности изучения регионального компонента младшими школьниками говорит В.В. Абрамова: «Изучение региональной культуры позволяет человеку через освоение реального близкого пространства сформировать основы эстетического отношения к миру, людям, деятельности и самому себе как участнику процесса сохранения культурного наследия» [1, с. 15].

Процесс изучения регионального компонента основан на познании материала, близкого и понятного всем детям: истории края, природы региона, окружающей действительности, народного фольклора, традиций и обычаев, изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Полноценное овладение учащимися краеведческими понятиями невозможно без обогащения чувственного познавательного опыта, поэтому в начальной школе изучение краеведческих понятий строится с опорой на конкретные образы и представления детей. Таким образом, учащиеся накапливают эмпирические знания, необходимые для дальнейшего теоретического осмысления. Об этом говорит профессор С.П. Баранов. Его работы посвящены изучению процесса систематизации чувственных образов и теоретическому обосно-

ванию важности чувственного опыта в формировании у детей первоначальных научных понятий.

С.П. Баранов пишет, что чувственное познание первично и является основой последующего осознанного, рационального процесса познания [2].

А.Ж. Овчинникова в своей работе говорит: «Чувственный опыт в эстетическом развитии младших школьников включает в себя ощущения, восприятия, представления об эстетических объектах, предметах действительности и их свойствах [5, с. 276].

С.П. Баранов подчеркивал важность не просто накопления чувственного опыта, а гносеологическое обоснование этого процесса на основе систематизации чувственных образов.

Систематизация чувственных образов – это не просто обобщение нескольких образов, это дополнение чувственных ощущений мыслительными операциями, т.е. можно сказать, что происходит своего рода аналитико-синтетическая деятельность. Она рассматривается как разновидность познавательной деятельности, специально организуемая для создания субъективно нового мыслительного продукта. Поэтому Д.Б. Эльконин называет его «думающим восприятием», Б.Г. Ананьев, Р. Арнхейм, В.П. Зинченко характеризуют как визуальное мышление, осуществляемое на уровне зрительного восприятия [4, с. 108].

Наибольшие возможности для изучения краеведческого материала учащиеся получают при изучении интегрированного курса «Окружающий мир». Рассмотрев содержание учебников окружающего мира за 4 года обучения по УМК «Начальная школа XXI века», мы составили таблицу, которая отражает возможности включения краеведческого материала в определенные темы уроков.

***Таблица 1 – Темы уроков по окружающему миру с добавлением краеведческого материала***

| **Тема из учебника** | **Краеведческая тема** |
|---|---|
| **1 класс** | |
| Родной край | Город Липецк и Липецкая область |
| Богата природа России | Природные богатства Липецкой области |
| Мы – россияне (о национальных костюмах и ремёслах) | Мы – липчане (о национальных костюмах и ремёслах) |
| **2 класс** | |
| Родной край – частица Родины | Достопримечательности города Липецка |
| **3 класс** | |
| Красная книга России | Красная книга Липецкой области |
| О заповедниках | Заповедники Липецкой области: «Галичья гора» и часть Воронежского биосферного заповедника в Усманском районе |

Продолжение таблицы 1

| | |
|---|---|
| Принятие христианства на Руси. Христианские праздники | Волченские узоры на Троицу |
| Что создавалось трудом ремесленника? | Ремёсла Липецкой области |
| Что создавалось трудом рабочего? | Пётр I и Липецкие железоделательные заводы |
| Время космических полетов | «Космические» улицы Липецка |
| **4 класс** | |
| Как возводили города. Почему улицы называются по-разному? | Старинные названия улиц Липецка |
| Великая Отечественная война 1941-1945 | Герои-липчане. Улицы имени героев |

Для понимания организации процесса систематизации чувственных образов детей при изучении краеведческого материала на уроках окружающего мира приведем фрагменты уроков.

**1 фрагмент**

**1 класс. Тема: «Богата природа России. Природные богатства Липецкой области»**

*(В 1 классе урок строится в форме беседы)*

- Давайте с вами вспомним, какие звери обитают на территории нашей области?

- Может быть, кто-то из вас во время прогулок с родителями по лесу встречал таких зверей?

- Действительно, из хищных водятся волки, лисицы, хорьки, енотовидные собаки, изредка – куницы, барсуки, встречается выдра. В небольшом количестве водятся белки, по берегам рек притоков Воронежа живут бобры. Из копытных животных в лесах водятся лоси. Косуль и кабанов в лесах встречается очень мало.

- Что нового вы узнали о животных Липецкой области из нашей небольшой беседы? *(ответы детей)*

**2 фрагмент**

**2 класс. Тема: «Родной край – частица Родины. Достопримечательности города Липецка»**

*(Детям было дано задание: подготовить сообщения о достопримечательностях Липецка. Ученики были разделены на группы, каждая из которых готовила сообщение о памятниках, парках, улицах, предприятиях города).*

- Ребята, Вика Л. подготовила сообщение о старейшем заводе Липецка – заводе «Свободный Сокол» *(на слайде появляется фото)*.

-Поднимите руки, кто видел этот завод, знает о нем.

(*Ученица читает сообщение)*

- Почему в названии завода появилась именно птица сокол? *(Потому что завод построили на территории бывшей крепости с названием Сокольск)*

- Почему завод имеет именно такую эмблему? (Круг символизирует свободу и производство труб. Галочка символизирует птицу – сокола).

- Открыли ли вы что-то новое для себя про это место в нашем городе?

*(Про остальные достопримечательности беседа строится похожим образом)*

**3 фрагмент**

**3 класс. Тема: «Принятие христианства на Руси. Христианские праздники. Волченские узоры на Троицу»**

- В селе Волчье Добровского района Липецкой области существует необычная традиция – на Троицу украшать свои дворы и улицы песочными узорами. Этот обычай больше не встречается нигде в России, поэтому «Волченские узоры» даже занесли в Федеральный реестр объектов нематериального культурного наследия. Посмотрите на фотографии. *(Учитель демонстрирует фото)*

- На что похожи узоры из песка? *(На ковры)*

- Действительно, издалека песочные ковры можно принять за настоящие. Так сперва и подумал один лётчик, пролетавший над Волчьим на самолете. Он удивился: «Зачем вынесли на улицу ковры?». А когда спустился пониже, поразился ещё больше – оказалось, что они «сотканы» из песка.

- Для создания песочного ковра местные жители используют песок из ближайшего карьера. Там его целые залежи – пласты всех цветов и оттенков. Есть белый, жёлтый, оранжевый, красный. Даже фиолетовый!

- В селе даже существует легенда, которая рассказывает, как возникла такая традиция. *«Когда Господь ходил по земле, то богатые люди расстилали для него самые красивые ковры, а у бедных их не было, и они разукрашивали дорожки к дому цветным песком. Господь увидел это и пошёл по песочной дорожке».*

- Давайте с вами тоже попробуем сделать ковер из цветного песка в этом прямоугольном ящике. *(Дети, используя песок разных цветов, делают ковёр)*

**4 фрагмент**

**4 класс. Тема: «Как возводили города. Почему улицы называются по-разному? Старинные названия улиц Липецка»**

*(Детям было дано задание: подготовить сообщения о старинных названиях улиц города Липецка).*

- Ребята, как вы думаете, почему раньше улица Ленина называлась «Дворянской»? Что могло послужить основанием для появления таких названий? *(Возможно, на этой улице жили только дворяне)*

- Поднимите руки те, кто был на улице Ленина и видел там старинные дома. *(Поднимают руки)*

- Что сейчас расположено в этих зданиях? *(Художественные музеи, ЗАГС)*

- Что вы можете сказать о внешнем виде этих старинных построек. *(Если они были жилыми домами, то в них жили зажиточные люди).*

- Давайте посмотрим на старинные фотографии этой улицы. *(Учитель показывает фото).* Как видите, раньше на этой улице таких домов было много,

потому что на ней действительно жили дворяне. Ваше предположение оказалось верным. Молодцы!

- Давайте послушаем сообщение об этой улице. Наверняка, мы узнаем много нового. *(Ученик читает сообщение)*

(Беседа об остальных улицах строится похожим образом. В конце урока учитель даёт детям домашнее задание на закрепление полученных знаний)

- Вашим домашним заданием будет создание карты старинных улиц Липецка. Я раздам вам заготовку карты, а вы дома подпишите на ней названия улиц. Так у нас с вами получится карта города XIX века.

В результате изучения краеведческого материала на уроках окружающего мира учащиеся получают возможность по окончании 4 класса успешно выполнить задания Всероссийской проверочной работы (ВПР).

ВПР по окружающему миру построена таким образом, что в задании №10 проверяются знания учащихся о родном городе и области.

Задание разбито на 2 части.

В части 10.1, которая имеет постоянную формулировку независимо от варианта работы, проверяется знание названия региона, в котором живет школьник, и административного центра этого региона.

В части 10.2, которая в каждом варианте сформулирована по-разному, могут проверяться знания о природе, достопримечательностях, заводах, культурных традициях региона.

Приведем примеры заданий 10.2 из сборника для подготовки к ВПР [3].

***Таблица 2 – Формулировки заданий 10.2 из ВПР по окружающему миру***

| **Вариант** | **Задание** |
|---|---|
| 1 | 1. Какие отрасли экономики развиты в твоём регионе?<br>2. Какие природные достопримечательности есть в твоём регионе? Напиши об одной из таких достопримечательностей. К какой природе (живой или неживой) она относятся? |
| 2 | 1. Какие народы проживают в регионе, в котором ты живёшь (укажи не менее трёх)?<br>2. Какие народные традиции существуют в твоём родном крае? Напиши о какой-нибудь традиции любого народа твоего региона |
| 3 | 1. Чем известен регион, в котором ты живёшь, в нашей стране?<br>2. Какие растения встречаются в природе в твоём родном крае? Опиши одно из растений |

Таким образом, рассмотрев возможность включения регионального компонента в уроки окружающего мира, мы можем сделать вывод, что механизм систематизации чувственных образов, описанный С.П. Барановым, не утратил своей актуальности и эффективности в наши дни, а наоборот, играет важную роль в жизни младших школьников, поскольку позволяет правильно освоить чувственно-образную информацию, активизировать познавательные и мыслительные процессы при изучении краеведческого материала в начальной школе.

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Абрамова В.В. Социализация, воспитание и творческое развитие личности в процессе изучения региональной культуры // Региональная культура как компонент содержания современного художественного образования: Материалы региональной научно-практической конференции (21-22 апреля 2016 г.). – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2016. – Вып. 1. − С. 12-15.
2. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе. – М., 2005. – 164 с.
3. Всероссийская проверочная работа. Универсальный сборник заданий. Математика. Русский язык. Окружающий мир: 4 класс: 24 варианта. Типовые задания. ФГОС / Г.И. Вольфсон, И.Р. Высоцкий; под ред. И.В. Ященко, Л.Ю. Комиссарова, А.Ю. Кузнецов, Е.В. Волкова, Г.И. Цитович. – М.: Издательство «Экзамен», 2024. – 200 с.
4. Нехлопочина А.Н. Систематизация чувственного опыта младших школьников в процессе взаимодействия видов искусств // Начальная школа. – 2009. – №4. – С. 108-112.
5. Овчинникова А.Ж. Теоретическое обоснование концепции систематизации чувственного образа С.П. Баранова в эстетическом развитии младших школьников // Гносеологические основы образования: Международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2015.– С. 275-278.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во просвещения РФ. – М.: Просвещение, 2021.

**УДК 377.8:398.8**

***Чжоу Жуйхэн,***
аспирант,
Уральский государственный педагогический университет,
преподаватель ритмики в педагогическом колледже,
г. Цзинси
(Китайская Народная Республика)

# РИТМОПЛАСТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

***Аннотация***. В статье раскрывается значение освоения современными студентами символики движений традиционных китайских танцев для их национально-ориентированного музыкального воспитания в педагогическом колледже. Поднимаются вопросы истории становления философии музыки в Китае, основанной на идее сохранения ритуалов для поддержания гармонии в обществе. На конкретных примерах рассматривается возможность совмещения традиций с их обогащением новыми смыслами в педагогическом процессе музыкального воспитания студентов.

***Ключевые слова:*** музыкальное воспитание в Китае, традиционные китайские танцы, занятия музыкальной ритмикой в педагогическом колледже.

***Zhou Ruiheng,***
graduate student,
Ural State
Pedagogical University
teacher of rhythm at a teacher's college,
Jingxi (People's Republic of China)

# RHYTHMOPLASTIC IMAGES OF CHINESE CULTURE IN THE MUSICAL EDUCATION OF TEACHERS COLLEGE STUDENTS

***Abstract.*** The article reveals the significance of modern students' mastering of the symbolism of traditional Chinese dance movements for their nationally oriented musical education in a teacher training college. Questions are raised about the history of the formation of music philosophy in China, based on the idea of preserving rituals to maintain harmony in society. On specific examples, the possibility of combining traditions with their enrichment with new meanings in the pedagogical process of musical education of students is considered.

***Key words***: music education in China, traditional Chinese dances, music rhythm classes in a teacher training college.

Система музыкального воспитания Китая основана на идеях философии музыки, сложившейся в учении Конфуция. Великий китайский мудрец и философ размышлял о музыке как средстве воздействия на подрастающее поколение в духе укрепления государства, достижения общественной гармонии. Его мысли о значении сохранения музыкальных ритуалов в поколениях людей для передачи позитивного опыта мировосприятия находили поддержку и развивались с учетом контекста времени.

В учениях последователей Конфуция философия музыки приобрела идеологический характер. Так, работы Дун Чжуншу – мастера конфуцианства – посвящены социальной функции музыки и возможностям «управлять страной с помощью ритуалов и музыки». В своем трактате «Пять элементов и пять событий» Дун Чжуншу рассуждает о символическом значении музыкальных тонов и приходит к выводу, что музыка традиции и ритуала есть гармоничная музыка, призванная «приносить пользу гармонии страны и гармонии людей, чтобы страна могла быть стабильной, а люди могли жить и работать в мире» [Цит. по: 1, с. 118].

Философия музыки как идеологическая система, созданная Дун Чжуншу более двух тысяч лет назад, последовательно развивалась китайскими философами Гунсунь Низи, Мэнциуса, Сюньцзы и другими. В их трудах философия музыки базируется на принципах устойчивости и постоянства, что оказывает благотворное влияние на окружающую природу, на общество и на стабильность государства. Веками складывались и шлифовались каноны звуковедения, символически выражающие гармонию миропорядка. В китайской музыкальной традиции даже звучание инструментов церемониальных оркестров (выбор которых и даже цвет, в который они окрашены, также глубоко символичны) поддерживается в точном соответствии с выработанной шкалой звуковых высот, нарушение которой может иметь, по убеждению китайцев, катастрофические космологические и социально-политические последствия. По этой же причине музыкальные традиции поддерживаются и сохраняются в китайском обществе [3].

В систему музыкальных символов входят и пластические каноны, поскольку музыка в китайской культуре не утратила синкретической связи с поэтическим словом и движением. Пластические образы китайских танцев отражают культурные традиции многочисленных этнических групп, населяющих Китай, выступают символом жизнестойкости и жизнеутверждения этих народностей.

Знакомство студентов музыкальных колледжей и вузов Китая с такими танцами-символами является важной частью их воспитания в уважении к истории своей культуры, формирования их национальной идентичности.

Приведем пример включения национальных танцев Хэйи Чжуан в программу музыкальной ритмики студентов педагогического колледжа г. Цзинси.

В современной китайской популяционной среде этническая группа чжуан является самой многочисленной этнической группой среди этнических меньшинств. На протяжении тысячелетий чжуаны (народ, одетый в черное) жили в горных районах Напои Гуанси. За свою долгую историю одетый в черное народ чжуан выработал свою культуру, связанную с почитанием воды (черный цвет символизирует воду, а вода связана с предками этой человеческой группы и тотемами рыб). Черный цвет в их культуре символизирует также настойчивость, героизм, храбрость, жизнестойкость народа. Во времена династии Тан и в другие периоды, одетые в черное лидеры, такие как Нонг Чжигао из Напо, много раз сопротивлялись местной тирании и смело объединяли людей чжуана для мужественного сопротивления.

Выражением почтения к предкам и памяти о героических подвигах сильных людей являются жертвенные танцы: «Танец черного копья», «Танец единства», «Танец восьми символов». Люди чжуан исполняют эти танцы во время значимых календарных явлений (связанных с изменениями в лунном календаре), семейных событий (свадеб, похорон), а также дат, хранимых в памяти народа в связи с пережитыми войнами.

«Танец черного копья» – групповой мужской танец, демонстрирующий мужской энтузиазм, смелость, ловкость, а также боевое искусство исполнителей. В древности этот танец использовался для обучения ополченцев, готовящихся к защите своего народа от врага. В движениях танца также заключена символика почитания своих мужественных предков. Также движения обладают характеристиками спортивного танца с оздоровительной функцией.

«Танец единства» представляет собой женский групповой танец. Он насыщен сложными ритмическими и хореографическими рисунками, уходящими корнями в даосские ритуалы. Основными фигурами танца являются концентрические круги – символ объединения с внешним миром и молитвенного обращения к богам как источнику силы. Танцовщицы использовали пальмовые ветви, проделывая с ними сложные движения, что также имело символический смысл. Одновременно женский танец, как и мужской, включает в себя полезные для оздоровления организма движения (на координацию, развитие мелкой и крупной моторики и пр.) [5].

В городе Цзинси функционирует Центр охраны нематериальной культуры наследия Чжуан. Естественным было включение описанных танцев в музыкально-ритмическую подготовку студентов педагогического колледжа. Спор-

тивный оздоровительный аспект данных танцев стал особенно привлекательным для студентов, которые с увлечением овладевали танцевальными элементами. Оба танца сопровождаются звучанием гонгов и барабанов со сложным переплетением ритмических рисунков, что способствует развитию у студентов чувства ритма. В перерывах этих занятий учитель рассказывал им о народе чжуан, его героической истории, о символике движений, выражающих героические традиции этого народа. Занятия стали стимулом для посещения студентами Центра охраны нематериальной культуры наследия Чжуан.

Таким образом, изучение студентами символики танцевальных движений на занятиях музыкальной ритмикой, их практическая вовлеченность в ритмопластические образы имеют большое значение для национально ориентированного образования в педагогических вузах Китая. Такая работа способствует как поддержанию культурных традиций, так и развитию умений их трансформации в современных условиях для будущей педагогической деятельности студентов.

Последнее положение особенно важно в свете новых веяний в философии музыки и музыкального воспитания подрастающего поколения.

В последние десятилетия усиливается тенденция перехода от статичной, репродуктивной модели образования к созданию открытой и динамичной образовательной системы. Эти изменения поддерживаются учеными и в сфере философии музыки. Так, китайский ученый Дэн Шуанлинь наряду с социальной функцией музыки подчеркивает ее предназначение в выражении человеческой свободы и творчества. По его мнению, выражение человеческой природы даже превосходит в музыкальном искусстве его идеологический смысл. В исследовании другого китайского мыслителя Ван Линя подчеркивается трансцендентность музыки – ее способность передавать эмоции людям, преодолевая их национальные, культурно-исторические и идеологические различия [2]. По убеждению китайского мыслителя XX в., педагога и психолога Чэнь Хэциня, музыкальные традиции, сложившиеся в Китае за долгую историю и долгий путь развития, должны стать основой для воспитания будущих поколений в духе нравственности, интеллекта, физической и духовной красоты. В то же время он призывал к разработке гибкой стратегии в музыкальном образовании, учитывающие как социальные функции музыки, так и ее возможности в насыщении жизни обучающихся творчеством и эмоциональным разнообразием

Таким образом, современная философия музыки в Китае характеризуется стремлением сохранить многовековые национальные традиции и при этом расширить возможности музыки в «духовном строительстве человека» [4]. Развитие философской и просветительской мысли о разнообразных функциях музыки в жизни общества имеет прямое влияние на развитие современной системы музыкального воспитания в Китае.

В этих новых условиях потребность следования традициям совмещается с потребностью их обогащения новыми смыслами, трансформации в жизнь современного общества. Это обеспечивает сохранение ритмопластических образов китайской культуры в молодежной среде и реализацию их ресурса в музыкальном воспитании подрастающего поколения.

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Вэй Вэньхуа. Мастер конфуцианства Дун Чжуншу. – Пекин: издательство Синьхуа, 2000. – С. 112-134.
2. Ляо Цзяхуа. Философские размышления о музыкальном образовании // Музыкальные исследования. – 1992. – № 1. – С. 66-70.
3. Цай Чжунде. История китайской музыкальной эстетики. – Пекин: Издательство народной музыки, 2003. – С. 303-316.
4. Чэнь Хэцинь. Полное собрание сочинений Чэнь Хэциня. – Нанкин: Jiangsu Education Press, 1987.
5. Ю Вэйминь. Функции и спортивно-культурные особенности «Танца черного копья» в черной одежде // Guangxi Education. – 2015. – №2.
6. Ян Либинь. Эстетическая ценность одетой в черное культуры Чжуан с современной точки зрения. – Гуанси: Педагогический университет Гуанси, 2013.

**УДК 377.8:398.8**

***Чжан Юе,***
аспирант кафедры музыкального образования,
Уральский государственный педагогический университет,
преподаватель вокала в Цзилинском педагогическом университете,
Сыпин (Китайская Народная Республика)

## ПОДГОТОВКА КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ОБОГАЩЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ВОСПРИЯТИИ МУЗЫКИ ЕВРОПЕЙСКОЙ ТРАДИЦИИ

***Аннотация.*** В статье раскрываются точки соприкосновения российской и китайской педагогики в вопросах значимости эмоционально-образного развития в период детства. Идеи С.П. Баранова о создании целостного образа окружающего мира у детей на основе их эмоционально-чувственного опыта рассматриваются в контексте подготовки китайских педагогов к освоению китайскими школьниками интонационной природы европейской музыки. Описаны примеры творческих заданий на полихудожественной основе для уроков музыки в начальных классах общеобразовательных и художественных школ Китая.

***Ключевые слова:*** музыкальное образование в педагогических вузах Китая, европейская музыкальная культура, творческие задания на полихудожественной основе.

***Zhang Yue,***
graduate student
in the Department of Music Education,
"Ural State
Pedagogical University ,
vocal teacher at Jiling Pedagogical University,
Syping (People's Republic of China)

## PREPARING CHINESE STUDENTS - FUTURE MUSIC TEACHERS TO ENRICH THE EMOTIONAL EXPERIENCE OF SCHOOLCHILDREN IN THE PERCEPTION OF MUSIC OF THE EUROPEAN TRADITION

***Abstract.*** The article reveals the points of contact between Russian and Chinese pedagogy in matters of importance of emotional-figurative development during childhood. The ideas of S.P. Baranov about creating a holistic image of the surrounding world in children based on their emotional and sensual experience are considered in the context of the preparation of Chinese teachers for the development of the intonation nature of European music by Chinese schoolchildren. Examples of creative tasks on a multi-artistic basis for music lessons in primary grades of general education and art schools in China are described.

***Key words***: music education in pedagogical universities of China, European music culture, creative tasks on a multi-artistic basis.

В философской и педагогической системах Китая музыка всегда играла значимую роль в «духовном строительстве человека» [8]. Идеи Конфуция о музыке как средстве воспитания подрастающего поколения в направленности к достижению общественной гармонии, укреплению государства поддерживаются и развиваются в истории Китая с учетом контекста времени. Современные китайские ученые размышляют об универсальных, мультикультурных возможностях музыки, ее предназначении в выражении эмоционального мира человека, о ее трансцендентности – способности передавать эмоции людям, преодолевая их национальные, культурно-исторические и идеологические различия [4]. Важной представляется идея подготовки студентов педагогических вузов Китая – будущих учителей музыки к вовлечению современных китайских школьников в освоение разнообразных национальных культур мира через их звучащие образы.

Противоречие возникает на основе глубинных различий между китайской и европейской системой музыкального мышления. Это значительно осложняет процесс приобщения китайцев к европейскому музыкальному опыту. В основе китайского музыкального мышления – принцип признания определяющей роли единого звука, взятого отдельно. Философия китайской музыки на протяжении веков базировалась на принципе устойчивости, постоянства и высокой степени концентрации взгляда на мир. В музыкальном искусстве эти идеи выразились в предельной эмоциональной сдержанности, намеренной эмоциональной закрытости исполнителей. Напротив, в европейской музыке главенствующая роль отводится мелодическому обороту – интонации, непосредственно связанной с проявлением чувства, эмоции. Открытость и выразительность эмоционального проявления является необходимым условием для воплощения музыкантом-исполнителем интонационной драматургии музыкального произведения.

Таким образом, обращение в образовательном процессе к европейской традиции слушания и исполнительства музыки является не только проявлением политики «открытости» Китая в отношении к западной цивилизации, но, прежде всего, ведет к обогащению чувственного опыта китайских музыкантов, развитию их образного мышления. В этой точке происходит соприкосновение педагогических подходов Востока и Запада к пониманию значимости эмоционально-образного начала для развития ребенка, его вхождения в окружающий мир, становления образа будущей жизни и образа себя самого. Подчеркнем, что стандарты начального школьного образования, действующие в Китае, выстраиваются на основе теорий Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Г. Гарднера и китайских педагогов Дао Сичжи, Чень Хэциня о чувственно-образном характере постижения окружающего мира в период детства.

В этом русле актуализируются идеи российского ученого С.П. Баранова (которому посвящена данная конференция) о создании целостного образа окружающего мира у обучающихся на основе их чувственного опыта: отражения действительности в чувственном образе, активизации мыслительной и интеллектуальной деятельности школьников в опоре на их личностный опыт эмоционально-ценностного восприятия окружающего мира. Концептуальные положения теории С.П. Баранова о гносеологическом осмыслении процесса обучения младших школьников на основе систематизации чувственного опыта,

управления чувственным познанием детей в обучении обобщены в его работах «Чувственный опыт ребенка в начальном обучении», «Принципы обучения», «Соотношение образа и понятия в процессе обучения». Изучение трудов С.П. Баранова и внедрение его идей в теорию и практику китайского вузовского образования усилит позиции взятого в Китае курса на **создание динамичного, открытого и в то же время ориентированного на традиции национальной культуры развивающего обучения** [7, с. 4].

Применительно к задаче подготовки китайских студентов к обогащению чувственного опыта школьников при освоении европейской музыки эффективна разработка приемов, созданных российскими педагогами-исследователями. Особенно ценными являются приемы, связанные с освоением смыслового наполнения музыкальных интонаций, связью интонационной драматургии произведения с жизненным содержанием, движением чувств и эмоциональными реакциями человека на окружающую действительность.

Один из таких приемов – активизация восприятия музыки через вовлечение школьников в полихудожественную деятельность.

Для китайских педагогов в этом вопросе важно обращение к российским исследованиям в сфере педагогики художественного образования. Концепция полихудожественного подхода к преподаванию уроков искусства была разработана под руководством Б.П. Юсова в Институте художественного образования Российской академии образования (Е.А. Ермолинская, Е.П. Кабкова, И.Э. Кашекова, Е.Ф. Командышко, Л.Н. Мун, Л.Г. Савенкова, Н.П. Шишлянникова). По словам Б.П. Юсова, основу полихудожественного подхода составляет идея единства, «цельности общих законов восприятия, переживания и выражения в разных видах искусства», обращение к нему помогает обучающимся «почувствовать художественное явление в разном сенсорном облике, в переложении одного художественного события на язык другого» [2, с. 8].

Вовлечение китайских школьников на уроках музыки в творческие задания, связанные с полихудожественной деятельностью, способствует «живому общению с сенсорной основой видов искусства» [5, с. 7], помогает раскрыть через образность других видов искусства семантику музыкальных интонаций, свойственную европейской традиции: ее непосредственную связь с эмоциональной жизнью человека, образами окружающей жизни, природы, культуры.

Например, для развития чуткости к основному эмоциональному тону произведения подойдут творческие задания «Звучащие пейзажи», описанные в монографии Н.Г. Куприной, Э.Д. Оганесян [3]. Суть задания заключается в сопоставлении живописных и музыкальных образов по сходному эмоциональному тону. Школьникам предлагается рассмотреть несколько пейзажей с изображением природы с разным эмоциональным строем. Далее нужно прослушать музыкальное произведение, выбрать из предложенных репродукций одну (или несколько), наиболее близкую (близких) по эмоциональному тону звучащей музыке, объяснить свой выбор. Как поясняют разработчики этого задания, обращение к жанру пейзажа важно, поскольку в таких картинах отсутствует конкретный сюжет, т.е. «подсказка» для ребенка об образном содержании произведения [3, с. 56-57].

Эффективны и задания по вовлечению школьников к воплощению музыкальных образов в собственной изобразительной деятельности – рисование музыки. Музыкальные произведения для таких заданий подбирает сам учитель: важно, чтобы основу драматургии произведения составляло погружение в какое-либо одно эмоциональное состояние (чтобы обучающиеся могли почувствовать, понять это состояние и успеть его выразить в красках и линиях на своем рисунке). Данного рода примеры содержатся в таких жанрах европейской музыки, как прелюдии, фуги, этюды, программные инструментальные пьесы. Также для рисования музыки подходят медленные части классических европейских симфоний (связанные с образами созерцания природы), разнообразные лирические andante и adagio из опер и балетов, современные инструментальные композиции.

На уроках музыки в школах Китая уделяется внимание произведениям, написанным европейскими композиторами для детей, – для обучения начинающих музыкантов. Эти пьесы являются образцами жанров, которые существовали во «взрослой» европейской музыке, но при этом легче воспринимаются на слух китайскими школьниками, поскольку отличаются лаконичностью формы, простотой и доступностью образности. Это «Маленькие прелюдии и фуги» И.С. Баха (написанные для обучения его собственных сыновей), пьесы из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах» (предназначенные им для обучения своей жены), «Нетрудные сонаты» и сонатины Й. Гайдна, менуэты В. Моцарта, «Шотландская застольная», «Сурок», а также многочисленные лендлеры, багатели, экоссезы, обработки народных песен Л. Бетховена.

К этим несложным произведениям (в исполнении учителя) обучающиеся могут создавать темброво-шумовой аккомпанемент, вовлекаясь в сотворчество и самовыражение при восприятии музыки.

Приемы создания темброво-шумового аккомпанемента разработаны в рамках системы элементарного музицирования Карла Орфа. Сегодня в Китае много последователей этой системы, идет активный поиск путей ее внедрения в процесс музыкального обучения детей с учетом традиций китайской национальной культуры [6]. В этой системе реализована идея восприятия музыки в комплексе со словами, жестами, пластическими и зрительными образами.

Так, в системе К. Орфа практикуются игровые приемы создания аккомпанемента к музыке с использованием «звучащих жестов» и «звучащих предметов». Обучающиеся могут «превратить» в инструменты окружающие предметы (карандаши, пластиковые пакеты, свернутую в рулоны бумагу и пр.), изготовить их дома из имеющихся материалов. На занятиях самодельные инструменты распределяются по группам («шуршащие» – коробочки с песком или крупой; «звенящие» – колокольчики, металлические палочки, подвешенные за нитки; «стучащие» – деревянные палочки или карандаши). Учитель проигрывает фрагмент пьесы и обсуждает с учениками, какая группа «инструментов» более подходит по характеру для аккомпанемента. Далее проигрывалась вся пьеса с аккомпанементом: обучающимся нужно подстраиваться под ритм мелодии, играть тише или громче вслед за ней, импровизировать ритмический рисунок в рамках единой метрической пульсации.

Не менее интересен прием «игровая партитура». Учитель закрепляет на доске круги из разноцветной бумаги и обозначает, какой группе инструментов будет соответствовать каждый круг. Обучающиеся выбирают каждый для себя инструмент определенной группы, а также назначают «дирижера». Задача «дирижера» – внимательно слушать игру учителя, «включать» и «выключать» группы инструментов в аккомпанементе, прикасаясь к определенному кругу (при этом не спешить перекладывать руку с одного круга на другой, но дать возможность аккомпанирующим интуитивно найти общий ритм игры, подстроиться друг к другу). Задача остальных участников – следить за «дирижером»: к какому кругу он прикасается и какой группе инструментов дает сигнал играть.

Далее к произведению, совместное исполнение которого понравилось больше всего, предлагается нарисовать собственную партитуру. Обучающиеся объединяются в группы по 4-5 человек и на листе бумаги создают рисунок, который служит иллюстрацией к пьесе и одновременно игровой партитурой к ней (включает цветовые акценты – сигналы для аккомпанемента разным группами инструментов).

Творческие задания, связанные с темброво-шумовым аккомпанементом и созданием игровых партитур, помогают обучающимся вслушиваться в музыкальные интонации, соединять их с двигательными, пространственными, цветовыми, зрительными ощущениями. В то же время слушание музыки происходит в опоре на эмоционально-образную сферу детей, их сенсорные ощущения.

Эффективным приемом активизации восприятия музыки является просмотр на уроке мультфильмов, в которых обыгрывается содержание классических музыкальных произведений (явление, появившееся в европейской культуре в XX веке). В таких мультфильмах, как правило, ярко передана драматургия музыкального произведения, акцентированы нюансы музыкальной формы через движения персонажей, развертывание сюжета.

Просмотры мультфильмов стимулируют школьников к собственному творчеству – созданию собственных мультфильмов к произведениям детского репертуара. Для этого используются несложные приемы. Например, прием наборного мультфильма: в процессе звучания музыки дети постепенно заполняют чистый лист заранее нарисованными и вырезанными фигурками по придуманному сюжету (весь процесс запечатлевается на видео). Другой прием – компоновка отснятых кадров с пластилиновыми героями (меняющими позы, выражения лиц) в соответствии со звучащей «за кадром» музыкой.

Освоение студентами педагогических вузов Китая данного методического материала является важным компонентом их профессиональной подготовки к проведению уроков музыки в школе. Вовлечение китайских школьников в полихудожественную деятельность способствует восприятию образного содержания музыки европейской традиции, а также обогащению их картины мира на основе активизации чувственного, эмоционального опыта.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе. – М.: Прометей, 2005.– 95 с.

2. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: рекомендации к разраб. комплекс. программ по искусству для шк. и внешкол. занятий / под ред. Г.Г. Шевченко, Б.П. Юсова. – Луганск: [б. и.], 1990.
3. Куприна Н.Г. Реализация воспитательного потенциала искусства в условиях дополнительного художественного образования: монография [Электронный ресурс] / Н.Г. Куприна, Э.Д. Оганесян ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
4. Ляо Цзяхуа. Философские размышления о музыкальном образовании // Музыкальные исследования. – 1992. – № 1. – С. 66 – 70.
5. Савенкова Л.Г. Педагогика искусства и научная школа Б.П. Юсова // Интеграция – основа продуктивных моделей современного гуманитарно-художественного образования: материалы Всерос. конф., 01-03 нояб. 2010 г., Москва / Ин-т худож. образования РАО. – М., 2010. – С. 4-8.
6. Чжан Цин. Идеи К. Орфа в музыкально-ритмическом воспитании дошкольников в Китае // Педагогическое образования в России. – 2018. – № 7. – С. 27-32.
7. Чжан Янь. Музыкальное образование детей на пути к жизни – идеи Чен Хэциня «Живое образование» [J] // Голос Желтой реки. – 2009. – 28 с.
8. Чэнь Хэцинь. Полное собрание сочинений Чэнь Хэциня [M]. – Нанкин: Jiangsu Education Press, 1987.

**УДК 377.8:398.8**

***Чжоу Фанчжу,***
аспирант кафедры музыкального образования
Уральский государственный педагогический университет,
ассистент Чжэнчжоужского института промышленных
и прикладных технологий,
г. Чженчжоу (Китайская Народная Республика)
***Н.Г. Куприна,***
доктор педагогических наук, профессор,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург (Россия)

# АКТИВИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ НА ЗАНЯТИЯХ ФОРТЕПИАНО

***Аннотация.*** В статье анализируются точки соприкосновения российской и китайской педагогических традиций в расширении и обогащении эмоционального опыта обучающихся. Описан прием опоры на художественные ассоциации в обучении игре на фортепиано студентов – будущих учителей музыки. Представлены творческие задания на полихудожественной основе, реализующие идею «переложения» образов европейской музыки на языки других видов европейского искусства (живопись, графика, мультипликация). Проанализированы примеры достижения выразительности исполнения китайскими студентами учебного репертуара фортепианной европейской музыки на основе активизации их эмоционального опыта.

***Ключевые слова***: музыкальное образование в Китае, развитие эмоционального опыта будущих учителей музыки, полихудожественная деятельность студентов на занятиях фортепиано.

***Zhou Fangzhu,***
postgraduate student,
of the Department of Music Education
Ural State Pedagogical University,
Assistant of Zhengzhou Institute of Industrial
and Applied Technologies
Zhengzhou,
(People's Republic of China)
***N.G. Kuprina,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg (Russia)

# ACTIVATION OF EMOTIONAL AND SENSORY EXPERIENCE CHINESE STUDENTS – FUTURE MUSIC TEACHERS IN PIANO LESSONS

***Abstract***. The article analyzes the points of contact between the Russian and Chinese pedagogical traditions in expanding and enriching the emotional experience of students. The method of relying on artistic associations in teaching piano to students - future music teachers is described. Creative tasks on a poly-artistic basis are presented, realizing the idea of "transposing" images of European music into the languages of other types of European art (painting, graphics, animation). The examples of achievement of expressiveness of performance by Chinese students of the educational repertoire of piano European music on the basis of activation of their emotional experience are analyzed.

***Key words:*** music education in China, development of the emotional experience of future music teachers, poly-artistic activity of students in piano lessons.

Система образования в современном Китае подвергается серьезному реформированию, связанному с общим направлением политики страны к открытости в отношении к западной цивилизации, укреплением связей с российской культурой. Происходит активное освоение педагогических идей, сформулированных в российском научно-педагогическом сообществе. Одной из таких точек соприкосновения российской и китайской педагогики является разработка положения о значимости эмоционального опыта в развитии личности, формировании на этой основе целостного образа окружающего мира. В «Стандартах художественного образования», разработанных Министерством образования Китая в качестве актуального направления, представлено расширение и обогащение эмоционального опыта обучающихся в китайских школах на уроках искусства. Соответствующие директивы установлены и для будущих учителей музыки – студентов педагогических вузов и консерваторий Китая.

Стремление к выполнению заданных директив повлекло за собой поиски новых подходов к обучению будущих учителей музыки игре на фортепиано. В Китае само обучение игре на фортепиано является своеобразным знаком «европеизации» и символом «новой музыкальной образованности» [5, с. 62]. Это направление выделено как значимое в документах, устанавливающих образовательные стандарты в системе вузовской подготовки китайских музыкантов. При этом акцентируется задача обогащения эмоционального опыта студентов – будущих учителей музыки при освоении звучащих образов европейской культуры. В документе, разработанном Министерством образования Китая «Основ-

ные качества новой программы по музыке», способность к эмоциональному переживанию европейской музыки на основе понимания ее культурных особенностей, владение средствами художественной выразительности для передачи в исполнении ее образного содержания определяются как необходимые составляющие музыкальной грамотности современного пианиста [3].

В то же время освоение эмоционально-образной системы европейской фортепианной музыки осложнено для китайских музыкантов по ряду причин. В настоящее время в Китае отсутствует система музыкальных школ, осуществляющих по единой программе базовую подготовку обучающихся в сфере фортепианного исполнительства. Как правило, начальные навыки игры на фортепиано обучающиеся получают в рамках частных уроков или в фортепианных классах художественных школ в системе дополнительного образования, где нет определенных требований к выпускникам. На исполнительские отделения консерваторий часто поступают музыканты с минимальной фортепианной подготовкой, а иногда и желающие приобрести навыки игры на фортепиано без какой-либо подготовки. Эта ситуация учитывается в программах обучения на исполнительских отделениях консерваторий, где предусмотрены разные уровни начальной фортепианной подготовки студентов.

Ситуация осложняется и различием культурных традиций китайской и европейской музыки. Китайская музыкальная традиция связана с системой эстетических канонов, обобщающих содержание произведений в образах-символах с ярко выраженной национальной окрашенностью. Символы-каноны наполняют содержание всех видов и жанров китайского искусства, в том числе, музыкального. Система интонирования европейской классической музыки, связанная с непосредственным движением чувств и выражением аффектов, характерных для европейской эстетики, представляется для китайских музыкантов иной интонационной системой эмоций. Исследователи отмечают, что процесс вхождения в эту иную культурную традицию требует огромных усилий от китайских музыкантов [4, с. 111]. В результате распространенным подходом в освоении европейской фортепианной музыки является акцентирование технической составляющей исполнения. В работах многих исследователей отмечается, что главной задачей юного музыканта выступает задача «тренировать пальцы и руки», добиваясь безупречного в техническом отношении исполнения [5, с. 4]. Эмоционально-чувственная сторона европейской музыки, ее образное содержание остаются на периферии внимания китайских педагогов.

В этой ситуации необходима выработка новых подходов к обучению китайских студентов игре на фортепиано, где особое внимание уделяется связи интонационной драматургии произведения с жизненным содержанием, разнообразными эмоциональными состояниями. Решение этой задачи видится в активизации эмоционального опыта обучающихся с помощью их вовлечения в полихудожественную деятельность при восприятии и исполнении европейской фортепианной музыки. Привлечение художественных ассоциаций в процесс разучивания произведения помогает раскрыть через образность других видов искусства содержание музыкальных интонаций, их связь с эмоциональной жизнью человека, с образами окружающей жизни, природы, европейской культуры.

Такой способ раскрытия эмоционально-образного содержания музыки – через художественные ассоциации – близок китайской традиции в общении с искусством, в которой авторы в выражении своих эмоций опираются на образы-символы. Эта особенность раскрыта в трудах многих китайских исследователей. Так, в исследовании Чжао Минхуэя отмечается, что за тысячелетнюю историю культуры Китая сформировалось бесчисленное множество традиционных эмоциональных символов с ярко выраженной национальной эстетикой Китая. Авторы произведений интегрируют свои эмоции с символами-образами [6, с.45] Исследователь Чжао Ся отмечает, что восприятие красоты художественного замысла через символы является одной из характерных особенностей традиционной эстетики Китая [7]. Эти символы – эмоциональные метафоры, насыщающие китайскую живопись и поэзию, являются ориентирами и в музыке [2]. Сами названия многих китайских фортепианных пьес отсылают восприятие к определенным символам – эмоциональным метафорам (Например, фортепианные переложения известных китайских песен «Высокие горы и текущая вода», «Три аллеи цветов сливы», «Две весны, отражающие луны», «Разноцветные облака в погоне за луной» [1]) Таким образом, опора в восприятии музыки на образы-символы, выраженные языком других искусств, является привычной для китайских музыкантов.

Мы предприняли попытку использовать художественно-ассоциативный способ восприятия музыки, принятый в китайской традиции, для активизации эмоционально-чувственного опыта студентов китайских консерваторий в процессе обучения игре на фортепиано. Для занятий фортепиано в Музыкальной консерватории Чжэньчжоужского института промышленных и прикладных технологий (город Чжэньчжоу, Китайская Народная Республика) мы разработали комплекс творческих заданий на полихудожественной основе, реализующих идею «переложения» образов европейской музыки на язык других видов европейского искусства.

Приведем примеры таких заданий.

Так, при разучивании произведений европейской программной музыки, воплощающих картины природы, мы предлагали обучающемуся рассмотреть в репродукциях несколько пейзажей европейской живописи и подобрать пейзаж, соответствующий эмоциональному тону разучиваемой пьесы. Например, такое задание студент выполнял при разучивании пьесы П.И. Чайковского «Баркаролла» из фортепианного цикла «Времена года». Педагог проигрывал пьесу, давая возможность ученику выбрать наиболее подходящую репродукцию из предложенного ряда, а затем обосновать свой выбор. Если выбор был неточным, учитель проигрывал отдельные фрагменты пьесы, акцентируя особенности аккомпанемента, мелодического рисунка, изобразительных моментов, давая ученику «подсказки» к правильному решению. Наиболее подходящая репродукция становилась иллюстрацией к эмоционально-образному содержанию пьесы и использовалась в дальнейшем для эмоционального настроя обучающегося в процессе ее разучивания.

При разучивании фортепианных этюдов мы предлагали студентам задания по рисованию музыки. Пьесы этого жанра европейской музыки построены

на повторении определенного ритмомелодического рисунка (отработка технического навыка). Студенту предлагалось прослушать этюд в исполнении педагога и графически изобразить повторяющуюся ритмо-интонацию, затем пофантазировать и связать собственный рисунок с каким-либо образом (например, «звуки дождя», «деревья, качающиеся на ветру» и пр.) Далее к рисунку предлагалось подобрать цветовой фон (выбрать подходящий лист из набора цветной бумаги и перенести на него графическое изображение), дать название получившейся композиции. Выполнение такого задания нацеливало студента не только на тренировку пальцев при разучивании этюда, но и на активизацию его эмоционального опыта при воплощении придуманного образа.

Творческие задания по рисованию музыки часто выполнялись с помощью программ компьютерной графики. Китайские студенты свободно владеют такими программами (их освоение происходит еще в школе). Иногда студентам проще воплотить свои эмоции не в рисовании, а с помощью цветовой палитры, представленной в компьютерных программах. Это позволяет создавать цветовые композиции, отражающие эмоциональный план произведения.

Такие задания применялись при разучивании фортепианных пьес в двухчастной или трехчастной структурах. Исполнение начинающими китайскими пианистами европейской музыки в таких формах связано с часто повторяющейся ошибкой. Китайские студенты сосредотачиваются на технике исполнения и проигрывают всю пьесу в одном эмоциональном тоне, не выделяя эмоциональных оттенков в ее разных частях. Особую трудность представляет исполнение европейской музыки танцевальных жанров XYIII века (например, менуэты В. Моцарта, багатели и лендлеры Л. Бетховена), где части различаются, в основном, только сменой лада (мажор – минор). Уловить и передать эти нюансы в смене настроения представляется сложным для китайских исполнителей. В этих случаях составление эмоционального плана пьесы с помощью цветовой палитры в компьютерных программах побуждало студентов вслушиваться в музыкальные интонации, различать эмоциональные оттенки, передавать их в цветовых композициях, а затем выражать в звучании.

Программы фортепианных классов в китайских консерваториях включают произведения, написанные европейскими композиторами для начинающих пианистов, среди которых пьесы из «Альбома для юношества» Р. Шумана, «Детского альбома» П.И. Чайковского, «Детского уголка» К. Дебюсси, «Танцев кукол» Д.Д. Шостаковича. Все эти пьесы обладают программным содержанием, связанным с сценами из детской жизни, сюжетами сказок. По мотивам этих пьес создано немало мультфильмов американского, европейского, российского производства. Особенно яркими являются мультфильмы производства студий «Диснейленд» и «Союзмультфильм», в которых через движения и пластику персонажей точно переданы оттенки музыкальной формы, эмоциональная драматургия пьес. Просмотры этих мультфильмов становились для студентов своеобразным занимательным анализом музыкальной формы исполняемых ими пьес.

По примеру просмотренных музыкальных мультфильмов студенты придумывали собственные сюжеты к исполняемым пьесам и воплощали эти сюжеты в самостоятельно созданных мультфильмах (используя компьютерные про-

граммы). Такая работа стимулировала внимательное вслушивание в аудиозапись пьесы (в исполнении известных пианистов), понимание ее эмоциональной драматургии. Это помогало студентом осознавать нюансы музыкальной формы произведения и отражать их затем в собственном исполнении на фортепиано.

Наши наблюдения за студентами на занятиях по фортепиано, где исполнительская деятельность совмещалась с выполнением заданий на полихудожественной основе, позволили сделать следующий вывод. Активизация эмоционального опыта студентов исполнительских отделений китайских консерваторий с помощью их вовлечения в полихудожественную деятельность способствует пониманию образного содержания европейской музыки: помогает раскрыть смысловое содержание структур и интонаций музыки иной традиции, стимулирует интерес к ее самостоятельному изучению для будущей профессиональной деятельности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Ло Инсинь. Исследование художественной концепции китайской фортепианной музыки. В качестве примера возьмем «Разноцветные облака в погоне за луной» // Голос Желтой реки. – 2018. – № 18. – С. 71–73.
2. Лян Сяомэй. Изучение «образов» и «художественной концепции» китайской национализированной фортепианной музыки с точки зрения эстетики // Голос Желтой реки. – 2021. – № 10. – С. 4–6.
3. Основные качества новой программы по музыке / Министерство образования Китая. – Пекин : Издательство Пекинского нормального университета, 2013. – 26 с.
4. Се Хэн. Проблемы фортепианной педагогики в Китае // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2016. – № 179. – С. 109-113.
5. Сюй Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX-XXI веков: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Ростов-н/Д., 2011. – 24 с.
6. Чжао Минхуэй. Базовое обучение и эстетические образы в обучении игре на фортепиано // Современная музыка. – 2020. – № 9. – С. 45–46.
7. Чжао Ся. Исследование характеристик художественного выражения в китайской живописи. Выражение художественной концепции в традиционной китайской живописи: магистерская диссертация. – Яньтай, 2014. – 78 с.

# РАЗДЕЛ VI

# СООТНОШЕНИЕ МОДЕЛИ И ОРИГИНАЛА В ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**УДК 373.3**

***В.Ж. Иванищева***,
канд. пед. наук,
директор
МБОУ СОШ № 24 им. М.Б. Раковского,
г. Липецк (Россия)

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

***Аннотация.*** В статье описывается процесс моделирования воспитательного процесса в общеобразовательной школе средствми музейной педагогики, описываются основные направления модульной программы, показываются пути реализации идей С.А. Шмакова в 24 школе им. М.Б. Раковского.

***Ключевые слова***: моделирование, воспитательный процесс, деятельность музея, модульная программа, С.А. Шмаков.

***V.Zh. Ivanishcheva***,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Director of M.B. Rakovsky Secondary School No. 24,
Lipetsk (Russia

## MODELING OF THE EDUCATIONAL PROCESS BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGY

***Abstract.*** The article reveals the basics of the educational activity of the museum, which reveals the educational system of S.A. Shmakov, describes the main components of his system; a program of the educational system of students of the 24th school named after M. B. Rakovsky is proposed.

***Key words***: educational activity of the museum, educational system of S.A. Shmakov, program.

На современном этапе развития образования акцент делается на воспитательную систему школы, моделирование которой обеспечивает взаимосвязь образования и воспитания, позволяя их рассматривать как целостный организованный, систематический и управляемый процесс.

Моделирование С.П. Баранов рассматривает как отражение окружающего мира учителем в процессе преподавания и адекватное познание мира учеником в процессе организации познавательной деятельности [1, с. 36]. Это образ воспитательного процесса в образовательной школе. Моделирование предполагает, по мнению А.Ж. Овчинниковой, преобладание абстрактных способов мышления, «позволяющих переосмысливать образы природы, искусства, мира и создавать различные модели познавательной и творческой деятельности» обучающихся [2].

Достоинством моделирования воспитательной системы в школе является создание образа жизни коллектива, его психологического климата, совместные усилия учителей, воспитателей, обучающихся, родителей, социальных партнё-

ров, направленные на формирование целей и задач воспитания, многофакторность, непрерывность, вариативность и комплексность.

Цель моделирования воспитательного процесса в общеобразовательной школе – определение и описание условий для формирования у школьников целостной картины мира, отношения к практической реализации себя в обществе, сознательному выбору жизненной позиции, развития личностных качеств.

Одним из направлений моделирования воспитательного процесса в школе является музейная педагогика. М.Я. Ситниченко полагает, что «обзор музейных экспозиций, анализ образовательной деятельности музеев, выстроенный на принципе соответствия их тематической экспозиции базовым нравственным ценностям, актуализирует внимание к образовательной деятельности музея…и даёт возможность управлять процессом духовно-нравственного развития школьников на основе целенаправленно организованного чувственного познания [3, с. 62].

В школе №24 имени М.Б. Раковского г. Липецка теоретические положения и практическое их воплощение в музейной педагогике основаны на идеях липецкого учёного С.А. Шмакова. Он создал такое воспитательное пространство, попадая в которое школьник «обретает новую систему ценностей, мотивов, интересов» [4]. Изучая их, мы разработали модульную программу воспитательной системы школы, состоящую из следующих модулей:

1. «Ключевые общешкольные дела».
2. «Классное руководство и наставничество».
3.«Курсы внеурочной деятельности и дополнительного образования».
4. «Школьный урок».
5.«Музейная педагогика».
6. «Профориентация».
7. «Школьная служба примирения».
8 «Предметно-эстетическая среда».
9. «Спортивный клуб «СПАРТА».
10. «Работа с родителями».

Остановимся подробнее на модуле «Музейная педагогика, как объединяющей все модули программы, в основе которого представлены основные направления работы музея имени С.А. Шмакова и М.Б. Раковского, которая осуществляется на основе музейных экспозиций, анализа системы воспитания, разработанной С.А. Шмаковым, встреч с соратниками и последователями учёного. Её особенностью является погружение детей в атмосферу сотворчества, создание положительных эмоций, ситуаций удивления, новизны и неповторимости, использование игры как феномена культуры.

Музейная педагогика решает следующие ***задачи:***

- воспитание у учащихся патриотизма, бережного отношения к традициям, культуре и истории своей страны, города, региона, школы;

- формирование познавательной активности в процессе проведения традиционных мероприятий, посвящённых С.А. Шмакову и М.Б. Раковскому;

- систематизация чувственных образов и развитие творческих способностей учащихся в процессе работы над пополнением музейного фонда; взаимодействие с ветеранскими и общественными объединениями.

Моделирование воспитательного процесса школы средствами музейной педагогики осуществляется в соответствии со следующими компонентами, разработанными С.А. Шмаковым: 1) воспитывающие условия внутренней среды (психологический климат жизни коллектива, правила-законы, обычаи-заповеди-традиции, активная помощь-реабилитация и др.) и внешней среды школы (образовательно-развивающей, игро-досуговой, экологической, эстетической и др.); 2) организация жизни учащихся в школе (комфортный режим, быт, питание, отдых); 3) организация разнообразной многоролевой, педагогизированной, развивающей деятельности, соответствующей особенностям и интересам учащихся, признание права на выбор деятельности [4]. Эти направления интегрируют отдельные коллективные творческие дела школьников, воспитательные мероприятия в циклы ключевых дел школы и требуют разработки модульных тематических программ и социально-педагогических проектов. В результате такой работы музей постоянно пополняется новыми экспонатами: газетными статьями, стихами, воспоминаниями друзей и соратников, письмами, электронными книгами, фотографиями, стихами и песнями, написанными С.А. Шмаковым.

Особенностью реализации этой программы является использование развивающих ТРИЗов, проектных и исследовательских методов и приёмов, интеллект-карт; разработка интересных форм, в частности, мастер-классов, праздников, лекций, экскурсий, организованных учителями, музейными педагогами и школьниками. Тематическая направленность модуля формирует духовно-нравственные качества личности, позволяет более глубоко погрузиться в осознание личности С.А. Шмакова, мотивирует познавательную активность, вовлекает учащихся в поисковую деятельность. Значимыми являются экскурсии и музейные уроки, проводимые самими учащимися, а также традиционные мероприятия, посвящённые С.А. Шмакову и М.Б. Раковскому, интегрированные занятия, игры, разработанные С.А. Шмаковым, коллективная творческая деятельность школьников, активное участие в проведении общешкольных мероприятий, обучение дублёров, организация педагогических чтений. В результате такой работы происходит развитие самоуправления.

Изучая экспонаты, знакомясь с трудами С.А. Шмакова, школьники понимают важность создания учёным такой воспитательной системы, при которой:

- осуществляется взаимосвязь всех педагогических компонентов;
- учитывается социальная и природная среда, расширяющая возможности воспитательного воздействия на обучающихся;
- экономится время;
- формируются традиции;
- создаются условия для самореализации и самоутверждения обучающихся, учителей, родителей.
- осуществляется ориентирована на успех.

Таким образом моделирование воспитательного процесса средствами музейной педагогики, основанная на идеях С.А. Шмакова, позволяет организовать досуговую деятельность в школе, использовать возможности педагогических классов, игры как культурного феномена в духовно-нравственном становлении школьников.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению / Отв. ред.: А.Ж. Овчинникова, Л.З. Цветанова-Чурукова. – София, 2012.–156 с.
2. Овчинникова А.Ж. Гносеологические основания ноосферного образования студентов вышей школы // Гносеологические основы образования: Материалы Международного научного форума, посвящѐнного памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2023. – С. 114-120.
3. Ситниченко М.Я. Систематизация чувственных образов музейной педагогики как возможность духовно-нравственного развития школьников // Гносеологические основы образования: Международный сборник научных трудов, посвящённый профессору С.П. Баранову. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2018. – С. 59-63.
4. Шмаков С.А. Игра учащихся как педагогический феномен культуры : дис. ... д-ра пед. наук.− М., 1997− 409 с.

**УДК 371**

***Л.Ю. Негробова,***
старший преподаватель
***Л.И. Исмаилова,***
студент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

## ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИННОВАЦИОННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.*** В материалах публикации рассматривается необходимость преобразования проектной деятельности в технологическом образовании в инновационную проектную деятельность; анализируются преимущества инновационной проектной деятельности; обсуждается значение дистанционных технологий в организации инновационной проектной деятельности школьников при выполнении ими творческих технических проектов; раскрывается содержание использования дистанционных технологий на разных этапах разработки проекта с приведением примеров действий школьников и используемых ими ресурсов для дистанционной работы и удаленного взаимодействия с другими участниками проекта.

***Ключевые слова:*** технологическое образование, инновационная проектная деятельность, школьники.

***L.Y. Negrobova,***
senior lecturer
***L.I. Ismailova,***
student,
Lipetsk State Pedagogical University
P.P. Semionov-Tian-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# APPLICATION DISTANCE TECHNOLOGIES IN INNOVATIVE PROJECT ACTIVITIES

***Abstract.*** The materials of the publication discuss the need to transform project activities in technology education into innovative project activities; the advantages of innovative project activities are analysed; the importance of distance technologies in the organisation of innovative project activities of schoolchildren when they carry out creative technical projects is discussed; the content of the use of remote technologies at different stages of project development is disclosed, with examples of specific actions and resources used by pupils for remote work and remote interaction with other project participants.

***Key words:*** technological education, innovative project activity, schoolchildren.

Материал данной статьи адресован обучающимся, у которых в домашних условиях есть возможность для выполнения практических заданий в предметной области «Технология». Анализ видео в Интернете, публикаций на страницах журналов «Моделист-конструктор», «Юный техник», «САМ» и других информационных источников показывает, что таковых в нашей стране немало, и это, прежде всего, люди, которые увлечены техническим творчеством.

Однако на текущий момент в целом по стране наблюдается снижение интереса школьников к технологическому образованию. В качестве одной из причин данного явления мы видим особенности организации проектной деятельности на уроках технологии, принимающие практическое воплощение в изготовлении скворечников, табуреток и других подобных объектов, работа над которыми не вызывает интереса у учащихся. В связи с чем требуется модернизация технологического образования с выходом на такое содержание дисциплины, которое могло бы привлечь внимание детей, поддержать их стабильный интерес к предмету и мотивировать к познанию в технологической сфере. На наш взгляд, компонентом, способным решить данные задачи, может стать инновационная проектная деятельность.

Существенным мотивом проводимой нами в данном направлении работы является помощь талантливым ученикам в преобразовании творческой проектной деятельности в инновационную, под которой мы понимаем деятельность по нахождению объективно нового решения технико-технологических проблем производственных предприятий с оформлением охранного документа на интеллектуальную собственность в виде патента, проведением экспериментальной работы по созданию чертежей, модели, технологической оснастки и последующим внедрением изобретения в производство.

В данном случае инновационная проектная деятельность (ИПД) учащихся получает ряд преимуществ по сравнению с традиционной проектной деятельностью. Это выражается в том, что: 1) ИПД обладает более мощным мотиваци-

онным воздействием вследствие морального поощрения личных интересов и материального удовлетворения, так как, решая технико-технологическую проблему, участник проекта имеет возможность заработать реальные деньги с помощью интеллектуального труда, и ученики, не достигшие совершеннолетия, здесь не становятся исключением; 2) ИПД помогает на мотивированной основе глубже изучить как производство и его недостатки, так и различные разделы фундаментальных наук, таких как физика, химия, биология и др., поскольку они необходимы для поиска решений в устранении выявленных проблем на уровне объективной новизны; 3) ИПД является отличным средством в профессиональном ориентировании младших участников проекта (учащихся школ, СПО, Домов творчества) [2].

В настоящее время в организации и реализации инновационной проектной деятельности большое значение имеют дистанционные технологии [1], применение которых показано нами на примере выполнения инновационного проекта «Консольное устройство зажима рулона при размотке», который был разработан в условиях Центра молодёжного инновационного творчества «Новатор».

Дистанционные технологии применимы на различных этапах выполнения проекта, что облегчает работу и делает ее выполнимой для современного школьника.

1. Первый этап работы над проектом был направлен на поиск объекта совершенствования. С этой целью мы обратили внимание на производственное предприятие ООО «Профоборудование-Л», которое располагалось неподалеку от нашего учебного учреждения. Мы рассчитывали на то, что в случае необходимости на это предприятие без каких-либо неудобств можно будет организовать экскурсию с целью более тщательного ознакомления с проблемами производства, которое началось у наших учеников с использованием дистанционных информационных технологий. Так, занятие первого этапа ученики провели за компьютерами, подключенными к сети Интернет. Зайдя на сайт предприятия, они начали работу по изучению выпускаемой продукции по представленным на сайте характеристикам и фотографиям, а также по отзывам потребителей о работе приобретенных устройств. Все это привело к тому, что нашим объектом для инновационной проектной деятельности стало «Консольное устройство зажима рулона при размотке». Эти объекты выпускал завод, имея со стороны потребителей много нареканий по поводу неудобства в управлении, настройке и пользовании.

2. Вторым этапом, где применение дистанционных информационных технологий широко использовалось нашими учениками, стал сбор информации о выбранном устройстве. Через Интернет были проанализированы сайты предприятий, выпускающих аналогичную продукцию. В результате сравнительной характеристики школьники выявили достоинства и недостатки конструктивных решений объектов, выпускаемых конкурирующими предприятиями.

Сбор данных не ограничился изучением сайтов родственных производственных предприятий. Огромную помощь нашим ученикам оказали поисковые системы, позволяющие исследовать информацию не только в пределах города и области, а практически во всем мире, поскольку анализ фотоматериалов позво-

ляет за считанные секунды выбрать для детального изучения наиболее близкие аналоги, а просмотр видеороликов – лучше понять принципы действия устройства и последовательность выполняемых им операций.

Важным здесь является и то, что в инновационной проектной деятельности информационные технологии позволяют ученикам дистанционно пользоваться информационными ресурсами Федерального института промышленной собственности (ФИПС), где сосредоточена информация об интеллектуальной собственности практически на всю производимую человеком продукцию.

3. Третьим этапом работы, где дистанционные технологии также сыграли свою роль, стало формулирование задачи, которую необходимо решить при консультировании с представителями производственной сферы о приемлемости выбранного решения. Анализ видеоматериалов, присланных представителями завода, показал, что на фиксацию рулона в устройстве тратится около семи минут и это время требовалось сократить. В этом заключалась суть последующей работы по совершенствованию устройства. На видеоконференции учащихся и представителей производства было проведено уточнение и конкретизация проблемы, которую следует решить. И в этом заслуга дистанционных информационных технологий очевидна, так как такую работу (видеоконференцию) можно провести во время учебных занятий по технологии, не выходя из учебного учреждения.

4. На четверном этапе производился поиск вариантов решения проблемы. Здесь дистанционные информационные технологии использовались для поиска в Интернете аналогичных устройств и механизмов, в которых подобные затруднения уже устранены. В результате внимание было обращено на быстросъемную струбцину и быстродействующее зажимное устройство к отрезной машине марки «Makita».

5. На следующем этапе осуществлялось согласование приемлемых вариантов с представителями производства. Найденные варианты, прежде чем они будут изготовлены в моделях и опытных образцах, обсуждаются с представителями производственной сферы, после чего выбирается лучший из них. И в этом опять на помощь приходят дистанционные информационные технологии в виде видеоконференций или других коммуникационных компьютерных возможностей.

6. На этапе оформления документации на охрану интеллектуальной собственности деятельность без использования дистанционных информационных технологий потребовала бы огромного количества времени. Только на регистрацию заявки о выдаче патента ранее уходило не менее дух недель, а регистрация с помощью сети Интернет занимает несколько минут.

7. На заключительном этапе при изготовлении модели (опытного образца) разрабатываемого объекта школьники с помощью дистанционных технологий анализируют данные о необходимых для этого ресурсах. Так, прежде чем приступить к изготовлению модели, учащиеся изучают особенности ее построения с целью определения унифицированных деталей, которые проще приобрести, чем изготовить. К унифицированным деталям относятся болты, гайки, подшипники, двигатели и многое другое, что производится серийно для каких-либо других целей, но может быть использовано в создании нашей конструк-

ции. И информацию об их ассортименте и стоимости учащиеся также могут найти в сети Интернет.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно утверждать следующее. На современном этапе существует острая необходимость преобразования проектной деятельности школьников в инновационную проектную деятельность для актуализации содержания технологического образования. Важным аспектом в решении данного вопроса является применение дистанционных технологий, позволяющих оптимизировать ряд важных этапов при разработке инновационных технических проектов, сделав работу над ними доступной и интересной для современных школьников.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Добромыслова О.Ю. Возможности Интернета при организации инновационной проектной деятельности в технологическом образовании // Обзор педагогических исследований. – 2022. – №4(1). – С.150-152.
2. Тигров В.П., Базаров Р.К. Инновационная проектная деятельность как средство профессиональной ориентации учащейся молодежи // Проблемы естественных, математических и технических наук в контексте современного образования. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – С. 400-406.
3. Шипилова Т.Н., Добромыслова О.Ю., Сокольских М.А. Взаимосвязь учащихся с производством в процессе инновационной творческо-проектной деятельности // Школа и производство. – 2020. – №2. – С.12-14.
4. Федоров Ю.Н., Федоров А.Ю., Тигров В.П., Тигров В.В., Добромыслова О.Ю. Патент 200599. Российская Федерация, МПК B 21C 47/30, B59H 16/04 (2006.01) Консольное устройство зажима рулона при размотке; заяв-ль и пат-ль ООО «Профоборудование-Л». – № 2020125922, заявл. 29.07.2020, опубл. 30.10.2020, бюл №31.

**УДК 373.3**

***А.Ю. Попова,***
студент
Научный руководитель – ***А.Ж. Овчинникова,***
д-р пед. наук, профессор,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.*** В статье показываются возможности использования интеллект-карты в обучении младших школьников, раскрываются особенности использования данного метода, этапы работы, приводятся примеры использования интеллект-карты в обучении младших школьников.

***Ключевые слова***: интеллект-карта, обучение, моадший школьник, особенности, этапы.

***A.Y. Popova***,
student
Scientific adviser – ***A.Zh. Ovchinnikova,***
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# THE USE OF MIND MAPS IN TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS

***Abstract***. The article shows the possibilities of using a mind map in teaching young schoolchildren, reveals the features of using this method, the stages of work, and gives examples of the use of a mind map in teaching younger schoolchildren.

***Key words***: mind map, learning, young schoolboy, features, stages.

Современный школьник отличается от своих предшественником тем, что каждый день пропускает через себя огромное количество информации. Речь идет в том числе и об образовательном материале, который не всегда имеет четкую структуру, понятную и запоминающуюся для младших школьников.

Несмотря на огромное количество современных методов обучения, усвоение и запоминание учебного материала младшим школьником самостоятельно по-прежнему остается актуальной проблемой.

Учитывая психолого-педагогические особенности обучения младших детей, считаем, что одним из эффективных методов является **интеллект-карта**.

*Интеллект-карт*а (интеллектуальная карта) – это метод структуризации и визуализации идей, знаний и любого другого материала с использованием графической записи в виде диаграммы [3; 4]. Сама концепция интеллект-карт была разработана еще в 1960-х годах психологом Тони Бьюзеном и получила распространение в настоящее время.

Интеллект-карта как метод обучения имеет ряд особенностей:

1. Четкая структура материала.

В интеллект-карте не должно быть лишних, не несущих в себе смысла или не имеющих связи с темой элементов. Между блоками информации установлена определенная иерархия, из общих блоков выделяются частные.

2. Реализация связи модели с оригиналом.

Разработанная впервые профессором С.П. Барановым дидактическая система, раскрывающая модельный характер обучения [1; 2], остается актуальной в современной начальной школе. Интеллект-карта в данной дидактической системе является моделью, через работу с которой школьники исследуют оригинал.

3. Визуализация.

Интеллект-карта своим внешним видом напоминает нейронные связи человека. Это не просто схема, а целая система, оформленная таким образом, чтобы младший школьник легче и быстрее усваивал и запоминал информацию. Здесь работают не только цвета и формы, но и дополнительные графические

маркировки, рисунки, которые школьники могут делать самостоятельно на основе своих ассоциаций.

4. Полифункциональность.

Интеллект-карты можно использовать на любом уроке, с любой темой. Данный метод может служить в качестве дополнительного материала при знакомстве с новым понятием, при закреплении уже изученного материала, в качестве домашнего задания, через которое школьник раскрывает уровень усвоения знаний. Интеллект-карты можно использовать в проектах или конкурсах, в группах или индивидуально.

5. Доступность.

Работа с интеллект-картами может осуществляться как педагогом, так и школьником. Для создания подобных карт можно использовать не только специальные сайты и программы, но и пользоваться простыми и доступными средствами, такими как бумага и карандаши, ватман и маркеры, школьная доска и мел.

Как было отмечено ранее, интеллект-карта является моделью, через которую у детей происходит изучение оригинала. Под оригиналом в науке понимается предмет, явление в реальных условиях его бытия. 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].

Интеллект-карта направлена на интеллектуальное развитие личности. По мнению А.Ж. Овчинниковой, «гносеологическое обоснование которого позволяет выделить существенные признаки понятий, возникающие на основе формирования их алгоритмов, особенности использования логических операций, направленных на изучение и развитие интеллектуальных структур личности, учитывать этапы познания с точки зрения соотношения чувственного и рационального, конкретного и абстрактного, эмпирического и теоретического, образного и понятийного» [2].

Целью обучающихся в процессе обучения является познание известных, познанных человечеством закономерностей, которые могут сохраняться и существовать в опыте человечества лишь зафиксированные в определенных знаковых или материальных моделях, в том числе и в интеллект-картах.

Рассмотрим этапы работы и использование метода интеллект-карт в обучении младших школьников на примере урока литературы.

Предмет: литература.

Автор и произведение: Н.Н. Носов «На горке».

Возраст детей: 2 класс.

Оборудование: ноутбук, проектор, бумага, карандаши и ручки.

Предварительная работа: учитель заранее повторил с детьми правила создания интеллект-карт и закрепил на доске памятку.

Организация работы:

1.Чтение рассказа учителем.

Знания и содержание занятия, которое раскрывает учитель, будут выступать оригиналом. В конце занятия ученики будут по памяти или вместе с учителем составлять интеллект-карту.

2. Беседа по прочитанному, фиксация знаний в интеллект-карте.

Результатом данной работы является создание образа − модели. В этом процессе осуществляется перевод текстовой, словесной информации на язык знаков на вещественном или графическом уровне. В данной модели будет отображено, насколько полно, точно и правильно ученик усвоил материал.

3. Рассматривание получившейся интеллект-карты, обсуждение с детьми. На втором этапе проводится большая работа по преобразованию модели, расшифровка модели, ее видоизменение и усложнение. Учитель может предложить сравнить получившиеся интеллект-карты и дописать недостающую информацию или дома усовершенствовать получившуюся модель рисунками для образного подкрепления.

4. Пересказ/работа по тексту.

Третий этап − декодирование − приближение к оригиналу. Используя изготовленную модель, ребенок на ее основе будет строить свой ответ на будущих занятиях.

В результате реализация всех рассмотренных шагов способствует эффективному формированию моделирующей деятельности у младших школьников и в совокупности с использованием технологии интеллект-карт помогает решить задачу организации информации и лучшего запоминания материала.

Применение интеллект-карт способствует учителям принимать систематическое и комплексное решение проблемы обучения детей сложным темам. Такой подход позволяет разделить учебный материал на более мелкие части, делает изучаемые фрагменты управляемыми, легко понятными младшими школьниками. Повышает вовлеченность и понимание учебного материала с помощью привлекательных визуальных эффектов.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П., Бурова Л.И., Овчинникова А.Ж. Методика обучения и воспитания младших школьников: Учебник для студ. высш. учеб. заведений (бакалавры) / Под ред. С. П. Баранова. − М.: Издательский центр «Академия», 2015.− 464 с.

2. Овчинникова А.Ж. Гносеологические аспекты концепции воспитания культуры умственного труда // Человек. Общество. Наука. − Т. 3. − 2022. − №4. − С. 18.

3. Майнд-мэппинг, или карты памяти // Perevodik [Электронный ресурс]. – URL: https://web.archive.org/web/20100611215537/http:/perevodik.net/ru/posts/31/ (дата обращения: 14.04.2023).

4. Mind Maps – опыт использования // improvement [Электронный ресурс]. – URL: http://www.improvement.ru/zametki/mindmap/ (дата обращения: 10.04.2023).

**УДК 373.3**

***А.В. Ряжских,***
студент
Научный руководитель – ***А.Ж. Овчинникова,***
д-р пед. наук, профессор
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ С.П. БАРАНОВА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА «ШЕСТИ ШЛЯП»

***Аннотация.*** В статье рассматривается использование идей С.П. Баранова при реализации метода «шести шляп» мышления. Анализируется применение данного метода на уроке литературного чтения в начальной школе и его эффективность.

***Ключевые слова:*** метод, «шесть шляп» мышления, модель, урок.

***A.V. Ryajskikh,***
student
Scientific adviser – ***A.Zh. Ovchinnikova,***
Doctor of pedagogical sciences, Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
P.P. Semionov-Tian-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# THE USE OF S.P. BARANOV'S IDEAS IN THE IMPLEMENTATION OF THE «SIX HATS» METHOD

***Abstract***. The article discusses the use of S.P. Baranov's ideas in the implementation of the Six Hats method of thinking. The application of this method in the lesson of literary reading in elementary school and its effectiveness are analyzed.

***Key words:*** web-quest, foreign language, information technology, learning system.

На современном этапе развития начального образования идеи С.П. Баранова о соотношении модели и оригинала и являются актуальными. Это связано с тем, что всякий метод обучения, по-мнению ученого, «имеет направленность на изучение либо оригинала, либо модели» [1, с. 36]. В определении структуры методов изучения модели лежит абстрагирование, которое позволяет усваивать теоретические положения учебного материала, обобщать, делать выводы, выявлять главное. Другие методы выступают как вспомогательные. Методы изучения оригинала связаны с особенностями восприятия детьми реальных объектов действительности, их переживаниями и чувствами, личностным опытом. Они опираются, прежде всего, на эмпирическое мышление младших школьников, но связывают представления о реальном наблюдаемом объекте те свойства и связи, которые будут способствовать абстрагированию явлений. Методы связи модели с оригиналом позволяют связать чувственный опыт младшего школьника с закономерностями изучаемой темы. Таким образом, на разных уровнях проявляется логическое мышление. В этой связи А.Ж. Овчинникова, Б.Н. Лазарев, М.В. Лазарева и И.В. Тигрова считают, что для обеспечения эффективного развития логического мышления у младших

школьников учителю важно организовать деятельность таким образом, чтобы «обеспечить высокий уровень формирующей познавательной деятельности с учетом личного опыта учащихся в процессе наблюдения (оригинала) и создания интеллектуальных структур (моделей)» [2, с. 88].

Одним из активных методов обучения является метод «шести шляп» Six Thinking Hats, описанный в книге **Эдварда де Боно** «Шесть шляп мышления»[3]. Остановимся на нём более подробно. Он позволяет с разных точек зрения посмотреть на изучаемую проблему, используя различные методы соотношения модели и оригинала. Каждый мыслительный процесс соответствует цвету одной из шести шляп. Белая шляпа связана с поиском информации в реальных условиях и учебных материалах, словарях, учебниках на основе использования методов модели. Красная шляпа направлена на выражение эмоций, связанных с данным материалом, проявлением интуиции. Черная шляпа соответствует использованию логических методов, методов изучения моделей, направленных на развитие критического мышления. Желтая шляпа предполагает выделение позитивных сторон проблемы на основе чувственного опыта детей, то есть с методов изучения оригинала. Зеленая шляпа характеризуется генерацией творческих идей. Ей соответствуют методы связи модели с оригиналом. Синяя шляпа позволяет управлять абстрактным мышлением младшего школьника на основе методов изучения моделей. Каждый ученик по очереди примеряет свою шляпу.

Основная задача метода «шести шляп» позволяет четко управлять мыслительным процессом, активизирует эмпирическое и абстрактно-логическое мышление, создавая целостную картину. Порядок надевания шляпы определяется учителем или ведущим в соответствии с изучаемым материалом, характером проблемы и психологическими особенностями детей.

Каждый ребенок, примеряя свою шляпу, ищет соответствующий способ нахождения решения проблемы на основе соотношения методов модели и оригинала.

Основные преимущества использования данного метода состоят в том, что:

- каждый цвет соотносится с определённой метафорой, которая вызывает определенные эмоции, развивает познавательную активность и способствует запоминанию;

- метод используется на разных уровнях сложности усвоения учебного материала;

- способствует четкому управлению мыслительного процесса на основе соотношения модели и оригинала, развитию критического мышления;

- включает элементы игры, которые придают занимательность, эмоциональность и яркость изучаемой проблемы. Ребенок, выполняя правила игры, может легко переключаться с эмпирического на абстрактно-логическое мышление;

- учит на основе изучаемых фактов делать выводы, критически подходить к изучению проблемы, обобщать;

- развивает творческое мышление, активизирует творческие способности, активизирует мышление, память, воображение;

- способствует развитию диалогического мышления, где различные точки зрения не конфликтуют между собой, а приходят к единому пониманию, дополняя друг друга.

В то же время метод «шести шляп» вызывает некоторые сложности:

- он требует предварительного продумывания и освоения данной технологии;

- вызывает определенные сложности при использовании этого метода в группе;

- некоторые затруднения в формировании коммуникативных умений младших школьников.

Таким образом, метод «шести шляп» является одним из активных и современных методов в образовательном процессе. Данный метод может применяться на различных уроках в начальной школе.

С целью проверки эффективности использования метода «шести шляп» нами был проведён эксперимент на уроке литературного чтения в 4 классе на базе МБОУ гимназии №3 г. Грязи. В эксперименте принимало участие 25 человек. За основу был взят комплекс вопросов, разработанный Ю.Н. Аввакумовой.

В ходе эксперимента учащиеся анализировали произведение А.П. Чехова «Ванька». По очереди, примеряя каждую из шляп, ребята отвечали на следующие вопросы, выдавая соответствующие ответы:

**Синяя шляпа (ведущий, надевает учитель)**

**Белая шляпа (Какой информацией обладаем)**

- Где живёт Ванька? (*У сапожника Аляхина*).

- Какую работу он выполнял в доме сапожника? Докажите свой ответ отрывками из текста. (*Качал ихнего ребятенка в люльке, почистить селедку, подмастерья посылают в кабак за водкой и велят красть у хозяев огурцы*).

- Что мы знаем о дедушке? Найдите слова в тексте, в которых описывается Константин Макарыч. (*Это маленький, тощенький, но необыкновенно юркий и подвижной старикашка лет 65, с вечно смеющимся лицом и пьяными глазами. Днем он спит в людской кухне или балагурит с кухарками, ночью же, окутанный в просторный тулуп, ходит вокруг усадьбы и стучит в свою колотушку*).

**Красная шляпа (Каковы чувства героя в том или ином эпизоде)**

- Какие строки из Ванькиного письма говорят о полном отчаянии мальчика? (*милый дедушка, приезжай; возьми меня отседа; меня все колотят; всё плачу*)

**Жёлтая шляпа (Положительные события или факты)**

- Почему жизнь в деревне кажется Ваньке счастливой и беззаботной? (*Потому что деревня ассоциировалась у Ваньки с дедушкой, а дедушка у Ваньки был добрым*).

**Чёрная шляпа (Негативные события или факты)**

- Почему письмо не дойдёт до адресата? (*Ванька не указал адрес доставки*).

**Зелёная шляпа (Возможная альтернатива развития того или иного события)**

Примеряя данную шляпу, учащиеся объединяются в 4 группы. Для каждой группы на листе записано задание:

1 группа – Может ли измениться жизнь Ваньки в доме сапожника? (*Может, если сапожник будет относиться к Ваньке по-другому*).

2 группа – Что будет с Ванькой, если он убежит от сапожника? (Он может найти своего дедушку и зажить по-другому).

3 группа – Как письмо, все-таки, может попасть в руки деду? (*Ванька сам может доставить это письмо дедушке, если найдет сапоги*).

4 группа – Как станет жить Ванька, если дедушка его заберет? (*Ваньке станет жить лучше*).

В результате реализации данного метода все учащиеся класса были задействованы и принимали активное участие в обсуждении.

Таким образом, мы видим, что внедрение метода «шести шляп» мышления на уроке литературного чтения в 4 классе показало эффективность его использования. При помощи «шести шляп» учащиеся не только смогли проанализировать произведение с разных позиций, но и придумать альтернативный сюжет развития событий

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Баранов С.П., Бурова Л.И., Овчинникова А.Ж. Методика обучения и воспитания младших школьников: учебник для студ. высш. учеб. заведений (бакалавриат) / Под ред. С.П. Баранова. − М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 464 с.
2. Ovchinnikova A. Zh., Lazarev B.N., Lazareva M.V., Tigrova I.V. El desarrollo delpensamiento lógico en alumnos jóvenes a través del aprendizaje basado en proyectos // Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. – 2019. – Vol. 7. – No11. – P. 88
3. Фалько А. Метод «6 шляп мышления» Эдварда де Боно: основные принципы, примеры [Электронный ресурс]. – URL: https://fb.ru/article/283865/metod-shlyap-myishleniya-edvarda-de-bono-osnovnyie-printsipyi-primeryi (дата обращения: 24.10.2023)

**УДК 376**

***А.Е. Санина***,
студент
Научный руководитель – ***М.В. Козуб***
канд. пед. наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

## ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕГО ПЛАНА ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

***Аннотация.*** В данной статье рассматривается проблема формирования внутреннего плана действий у младших школьников с ЗПР. Подробно рассматриваются и анализируются первичный и контрольный этапы диагностики, направленные на изучение индивидуально-типологических характеристик развития ВПД у младших школьников с ЗПР в сопоставлении с их обычными сверстниками. Описаны действенные способы коррекционно-образовательного воздействия для этих детей.

***Ключевые слова:*** внутренний план действия, ВПД, младший школьный возраста, новообразования, задержка психического развития, ЗПР, коррекционно-развивающая программа.

***A.E. Sanina,***
student
Scientific supervisor – ***M.V. Kozub,***
Ph.D., Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
P.P. Semionov-Tian-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# FORMATION OF INTERNAL ACTION PLANNING SKILLS AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

***Abstract.*** This article discusses the problem of formation of internal action planning skills among primary school children with mental retardation. It provides a detailed analysis of the primary and control stages of diagnostics aimed at studying the individual typological characteristics of the development of IAP among primary school children with mental retardation in comparison with their typical peers. The article also describes effective methods of correctional and educational influence for these children.

***Key words:*** internal action planning, IAP, primary school age, new developments, mental retardation, correctional and developmental program.

В наше время наблюдается неуклонный рост числа детей с нарушениями развития, особенно с задержкой психического развития (ЗПР). Эта проблема является одной из наиболее актуальных в современной детской психологии. Характерной чертой этого нарушения является замедление темпов развития психики и личности ребёнка даже при наличии значительного потенциала. На основе анализа исследований ведущих специалистов (Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейникова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Г.Р. Новикова, У.В. Ульенкова и др.) можно утверждать, что задержки психического развития носят временный характер и могут быть компенсированы при своевременном диагностировании и коррекции. В связи в этим современная образовательная система ставит перед собой ряд приоритетных задач. Среди них – формирование активной и творческой личности каждого ребёнка, создание условий для его личностного роста, развитие его потенциала и становление как субъекта образовательной деятельности.

Развитие ребёнка как активной единицы образовательного процесса возможно только при наличии у него совокупности психических качеств, где внутренний план действий занимает особо важное место [3, с. 149]. В психологической науке формирование этого навыка у детей в рамках учебного процесса считается актуальным вопросом и относительно недавно было определено как отдельная исследовательская область [4, с. 15]. Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и Д.Б. Эльконин изучают в своих трудах ключевые аспекты психологии, в том числе процессы интернализации, механизмы контроля над психическими процессами, а также оптимальные условия для создания психических функций.

Как возрастная, так и педагогическая психология включают большое количество исследований, сосредоточенных на формировании внутреннего плана действий на фоне других вопросов. Такие категории как мышление, саморегулирование, креативность, прогнозирование и учебный процесс также рассматриваются в рамках формирования внутреннего плана действий [1]. Вероятнее

всего, это объясняется тем, что характеристики внутреннего плана действий, являющиеся закономерным итогом становления ребёнка как активного субъекта деятельности, в итоге определяют не только его общий уровень интеллекта, но и степень развития ребёнка в роли субъекта деятельности [5, с. 35].

Цель нашего исследования состоит в изучении индивидуально-типологических характеристик развития ВПД у младших школьников с ЗПР в сопоставлении с их нормально развивающимися сверстниками и разработке действенных способов коррекционно-образовательного воздействия для этих детей.

В качестве экспериментальной группы (ЭГ) в исследовании участвовали 10 младших школьников с задержкой психического развития. Возрастная группа выборки составляет 10-11 лет. Согласно результатам психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), 40% испытуемых имеют задержку психического развития конституционального генеза, 20% – церебрально-органического генеза, 20% – соматогенного генеза и 10% – психогенного генеза. Все испытуемые учатся по специальной коррекционно-развивающей программе данного учебного заведения. Контрольная группа (КГ) включает в себя 20 учеников общеобразовательной школы, средний возраст которых составляет 8-9 лет. В группе 9 мальчиков и 11 девочек. Они учатся по единой программе Федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Экспериментальная часть работы представлена констатирующим, формирующим и контрольным этапами исследования, организованными в сравнительной форме.

Для проведения констатирующего этапа исследования нами была подобрана батарея диагностических методик: методика «Логические задачи» автора А.З. Зака, методика «Сочини сказку» автора О.М. Дьяченко, методика «Свободный рисунок» Л.Ю. Субботиной. Второй этап исследования представлен формирующим экспериментом. Для этого нами была разработана коррекционно-развивающая программа, которая включает в себя специально составленную систему заданий, представленных в виде дидактических игр, которые помогают развивать способности учащихся с ЗПР к решению задач во внутреннем плане. Третий этап исследования представлен контрольным экспериментом.

На первом этапе констатирующего эксперимента мы последовательно применяли набор исследовательских методик.

Результаты методики «Логические задачи» показали, что большинство опрошенных учеников ЭГ (80%) обладают низким уровнем способности понимать учебную задачу и планировать свои действия, а также низкий уровень умения планировать свои действия, который иногда бывает минимальным (90%). Кроме того, большинство учеников данной группы (90%) обладают низким уровнем аналитических способностей.

Полученные при диагностике младших школьников КГ данные значительно отличаются от тех, что получены в ЭГ. Например, более половины обследованных учеников КГ (55%) демонстрируют низкий уровень способности понимать учебные задачи и планировать свои действия в то время как только 30% учеников показывают высокий уровень аналитических навыков.

Методика «Сочини сказку» (О.М. Дьяченко), используемая на втором этапе исследования, позволила изучить уровень развития ВПД у детей при создании вербального плана и его воплощении. Эта методика оказалась наиболее сложной из предложенных на этапе констатирующего эксперимента, поскольку итоговый результат оформляется учеником исключительно в речевой форме.

Ни один ребенок с ЗПР в ходе экспериментального занятия не достиг первого уровня развития ВПД, в то время как в КГ этот уровень показали 55% учащихся. Младшие школьники КГ демонстрировали живой интерес к задаче и способность осознанно выбирать персонажей для сюжета сказки, а также способность вербализовать своё представление о будущей сказке. 10% детей ЭГ достигли второго уровня развития ВПД, тогда как среди нормально развивающихся детей этот уровень был достигнут 35% участников.

В ходе занятия было выявлено, что 40% детей младшего школьного возраста с ЗПР и 10% школьников с нормой развития достигли третьего уровня развития ВПД. При этом они демонстрировали низкий интерес к заданию и предпочитали рассматривать «игрушки», а не сказочные фигурки. В свою очередь, 40% детей ЭГ продемонстрировали четвёртый уровень развития ВПД, в отличие от детей с нормальным развитием, которые не достигли этого уровня. Особенности поведения детей с ЗПР проявились в ситуативности действий и недостаточном познавательном интересе. Они были сосредоточены только на игрушках на столе и не могли сосредоточиться на инструкции. Нами также было выявлено, что 10% детей ЭГ достигли пятого уровня развития ВПД. У них наблюдался низкий уровень интереса к заданию, они ограничивались манипуляциями с фигурками на столе, рассматриванием и перемещением их.

Статистический анализ на основе критерия Хи-квадрат позволил выявить значимые различия в сформированности ВПД у детей с задержкой психического развития и у детей, развивающихся в нормальном темпе (Хи-квадрат 60,3; вероятность ошибки меньше 1%). Средний уровень сформированности ВПД у детей с задержкой психического развития составил 3,4, в то время как у детей с нормой развития – 1,8.

По итогу проведения диагностики по методике «Свободный рисунок» мы выяснили, что большинство детей КГ (55%) успешно выполнили данное задание на I уровне. В то же время некоторые из них (около 45%) справились с заданием на II уровне. Низкие уровни (III, IV, V) среди данной группы детей диагностированы не были.

При этом младшие школьники ЭГ демонстрировали меньший успех: только 10% из них смогли выполнить задание на I уровне, тогда как на II уровне этим детям потребовалась помощь в 30% случаев. Подобно результатам предыдущей диагностики, наиболее часто встречающимся уровнем выполнения данного задания для этой категории детей, также является III уровень, который был преобладающим и затронул половину тестируемых – 50%. Одновременно с этим младшим школьникам с ЗПР характерен IV уровень выполнения задания, и их число составило 10%.

После анализа данных была проведена их статистическая обработка. Уровень развития ВПД у детей с ЗПР в рамках данного эксперимента составля-

ет 2,6, в то время как у учеников с нормой развития этот показатель значительно ниже – 1,3. Был использован критерий Хи-квадрат для анализа полученных данных (с 4 степенями свободы). Это показало существенные различия между двумя группами испытуемых: величина Хи-квадрата для выборки детей с ЗПР и нормально развивающихся сверстников составляет 36,7.

На основе данных, собранных на контрольном этапе исследования, и выявления областей, требующих развития внутреннего плана действий у младших школьников, мы разработали и апробировали программу, направленную на развитие способностей младших школьников с задержкой психического развития решать задачи во внутреннем плане.

Цель программы – развитие способности младших школьников с ЗПР к решению задач во внутреннем плане. Занятия проводятся два раза в неделю, продолжительность одного занятия – один академический час, общая продолжительность программы – 2 месяца, всего 15 занятий. Занятия включают развивающие игры и упражнения для развития когнитивных функций и улучшения способностей детей. Занятия по программе были проведены в МБОУ №8 г. Липецка с 1 февраля по 30 марта 2023 г. На контрольном этапе использовались те же методы и методики, что и на констатирующем.

В ходе выполнения коррекционных мероприятий и проведения экспериментального исследования, направленных на оценку степени сформированности уровня ВПД у младших школьников с ЗПР, нами было установлено, что специально разработанные тесты, предназначенные для выявления индивидуальных особенностей ВПД у младших школьников в процессе продуктивной деятельности, позволили выявить факторы, воздействующие на развитие данной способности у детей с разнообразным уровнем психической готовности.

В ходе диагностико-коррекционных мероприятий большинство испытуемых экспериментальной группы достигли уровня III по развитию ВПД, в то время как нормально развивающиеся дети были распределены между оценочными уровнями I и II.

Путём проведения эксперимента нами были выявлены особенности ВПД у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Эти особенности проявляются в переменной длительности ВПД и свидетельствуют о недостаточной его сформированности. Обнаружено, что все компоненты данной когнитивной способности не соответствуют установленным нормам и ожиданиям для данного возраста.

Полученные результаты эксперимента подчеркивают актуальность разработки специализированных коррекционно-педагогических программ, направленных на оказание помощи младшим школьникам, страдающим задержкой психического развития, в процессе формирования высших психических функций. Мы утверждаем, что разработанный нами вариант данной программы имеет потенциал эффективно взаимодействовать с детьми, находящимися в такой ситуации. Особое внимание следует уделить интеграции таких коррекционных мер в учебный процесс детей в раннем школьном возрасте с целью решения многочисленных проблем в сфере реабилитации и социальной адаптации, которые могут возникнуть при их переходе в средние и старшие классы.

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. – М.: Нац. образование, 2016. – 367 с.
2. Рахманова Е.В. Характерные особенности детей с задержкой психического развития // Вестник науки. – 2023. – №6 (63). – С. 667-673.
3. Рахманов З.П., Рахманова Д.З. Психолого-педагогические основы развития умственных способностей младших школьников // Учёные записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. – 2020. – №1 (62). – С. 149-152.
4. Троицкая И.Ю. Особенности внутреннего плана действий у 6-летних детей с задержкой психического развития: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.10 / Нижегородский гос. пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2020. – 23 с.
5. Фатихов Л.Ф., Имельбаева Г.Р. Формирование внутреннего плана действия младших школьников с задержкой психического развития // Коррекционно-педагогическое образование. – 2019. – № 1(17). – С. 30-40.

**УУД 373.3**

***Н.В. Сергеева,***
магистрант
Научный руководитель – ***А.Ж. Овчинникова,***
д-р пед. наук, профессор,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# УПРАВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ

***Аннотация.*** В статье рассмотрен один из аспектов развития творческого воображения детей 6-7 летнего возраста средствами ТРИЗ-технологии. Значительное внимание уделяется использованию адаптированных к детскому возрасту методов ТРИЗ-технологии. Автор предлагает свои варианты работы по изобразительной деятельности, при этом вариативность позволяет сделать процесс увлекательным и неутомительным.

***Ключевые слова:*** развитие творческого воображения, ТРИЗ-технология, методы и приемы.

***N.V. Sergeeva***,
Master's student
Scientific supervisor – ***A.Zh. Ovchinnikova,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Lipetsk State Pedagogical
University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# MANAGEMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF CHILDREN AGED SIX BY MEANS OF TRIZ TECHNOLOGY

***Abstract.*** The article considers one of the aspects of the development of the creative imagination of children 6-7 years of age by means of TRIZ technology. Considerable attention is paid to the use of TRIZ technology methods adapted to childhood. The author offers his own variants of work on visual activity, while the variability allows you to make the process fascinating and tiresome.

***Key words:*** development of creative imagination, TRIZ technology, methods and techniques.

В современном мире уделяется большое внимание развитию у человека такого качества как креативность. Перед нами стоит нелегкая задача – воспитать творческую личность, чтобы в будущем с легкостью давались решения различного рода жизненных проблем нестандартным путем. В связи с этим перед педагогами и психологами возникает проблема – развивать творческий потенциал у детей.

Проблема творчества всегда привлекала исследователей в области психологии. В своих трудах Л.С. Выготский охарактеризовал механизм творческого воображения: «То, что ребенок видит и слышит, является, таким образом, первыми опорными точками для его будущего творчества. Он накапливает материал, из которого впоследствии будет строить его фантазия» [1, с. 20].

Исследования развития творческого воображения можно встретить во многих трудах ученых, педагогов, психологов, таких как В.В. Рубинштейн, Е.Г. Игнатьев, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский и др. Д.Б. Эльконин считает, что творческое воображение – некое условие для преобразования имеющихся знаний у человека, которое помогает саморазвитию личности и предопределяет успешность любой деятельности [5, с. 12].

Если обобщить все исследования, можно предположить, что творчество – это некое перекомбинирование образов, конструирование новой модели, отличающейся от типичной своей новизной, креативностью. Человек обладает особенностью не просто воспроизвести известное представление, а внести в него совершенно новую структуру, новый план действий, появляется способность отойти от привычного, обыденного.

Одним из компонентов творчества является творческое воображение, которое Б.М. Теплов характеризовал как «самостоятельное создание новых образов, включённое в процесс творческой деятельности, т.е. деятельности, дающей в результате оригинальные и ценные продукты. Таково воображение писателя, художника, музыканта, учёного, изобретателя и т.д.» [4, с. 54].

Известный психолог А.В. Петровский дает следующее определение: «Творческое воображение, в отличие от воссоздающего, предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности» [3, с. 345].

На самом деле процесс творческого воображения очень сложный и зависит от многих факторов. Самый главный из них – это опыт. У ребенка опыт складывается и увеличивается постепенно, по мере взросления, отличаясь глубоким своеобразием. И здесь воображение выполняет важную функцию, которая становится средством расширения опыта. В своих исследованиях Л.С. Выготский отметил, что творческое воображение сильно отличается у ребенка и взрослого человека. У детей «не только материал, из которого строится воображение, беднее, чем у взрослого, но и характер комбинаций, которые присоединяются к этому материалу, их качество значительно уступает комбинациям взрослого» [1, с. 28]. По мнению А.Ж. Овчинниковой, творческое воображение связано с выразительностью образа, многозначностью восприятия его объектов. «Чувственный образ здесь выступает во всем богатстве интересов личности. Это богатейшая

гамма человеческих отношений, которая находит свое выражение в реальных или фантастических образах и может интерпретироваться» [3, с. 204].

На основании теоретического анализа возникает острая необходимость в развитии детского воображения для расширения личного опыта ребенка. Детство считается самой благоприятной порой фантазий и воображения, ребенок способен из всего сделать все благодаря нетребовательности или неприхотливости. Детям свойственно преувеличивать реальный опыт, искажать его реальность, у них сильно развито желание к сказкам, приключениям, они живут в фантастическом мире более, чем в реальном. Очень важно умело использовать приемы и методы ТРИЗ-технологии, которая помогает развить у ребенка изобретательскую смекалку. Задача ТРИЗ – не заменять основную образовательную программу, а обогатить ее интересными методами и приемами, тем самым максимально увеличить ее эффективность. Педагогу не надо менять программу, по которой он работает, а просто внедрить в практику ТРИЗ-технологии, адаптированные к возрасту детей.

Основным средством работы с детьми является педагогический поиск. Педагогу необходимо так организовать образовательную деятельность, чтобы максимально раскрыть творческий потенциал ребенка, те есть не давать готовый ответ, а дать возможность понаблюдать, пофантазировать. В данном случает необходимо ребенка побудить к рассуждению, логическому мышлению, можно использовать наводящие вопросы. В поведении учителя важно все, так как он – камертон доброжелательности, который чутко реагирует на ход учебно-воспитательного процесса. Здесь важно все: каким тоном произносится вступительная фраза, какой взгляд у педагога, какой сделан жест, какие чувства выражает педагог. В этот момент приходит на помощь ТРИЗ-технология, которая позволит воспитывать и обучать ребенка под девизом «Творчество всем!».

Включая в продуктивную деятельность методов ТРИЗ-технологии, можно развить у ребенка такие качества, как гибкость мышления, системность, подвижность, а также способность к поисковой деятельности, стремление к новизне. Именно этот подход помогает активному развитию творческого воображения.

Для детей идеальным будет такое обучение как игра, но адаптированные методы ТРИЗ-технологии тоже своего рода игра для детей. Но эта игра выполняет множество функций при развитии у детей творческого воображения, т.к. ребенку приходится обдумывать, находить решение. Тогда ребенок, став взрослым, не потеряет способность фантазировать, придумывать что-то новое, не придуманное ранее никем.

Многие психологи и педагоги единогласны во мнении о том, что развитие творческого воображения происходит именно в художественной деятельности. Ведь в этот момент ребенку необходимо не только придумать, но и реализовать свой замысел. Активизируется особая форма активной деятельности, направляемая самим ребенком для создания продукта (рисунка).

Исследуя работы ученых, нами были адаптированы методы ТРИЗ-технологии для использования в продуктивной деятельности детей шести лет. В связи с этим был разработан комплекс занятий по изобразительной деятельности с использованием методов ТРИЗ-технологии.

**Метод «Наоборот».** Применение этого метода развивает у детей способность к дифференциации в окружающем мире, активизируются мыслительные операции, возникает потребность в обобщении. Так ребенок приобретает способность обобщать предметы или явления, активно работает над поиском решений. Например, при рисовании осеннего пейзажа погода может быть солнечной или хмурой, дождливой или ветреной. От выбора ребенка зависит палитра цветов.

**Метод «Маленьких человечков».** В системе Г.С. Альтшуллера этот метод символизирует агрегатное состояние вещества. Нами этот метод был модифицирован и использовался в качестве наполняемости гуашевых красок разных цветов. У каждого цвета свои человечки, которые смешиваются в палитре в определенном количестве. Получаемый тон цвета зависит от количества используемых маленьких человечков какого-нибудь цвета. Экспериментируя с краской, ребенок на собственном чувственном опыте закрепляет представления о приемах в живописи. Например, рисование «мятного леса». Рисование зимнего пейзажа с помощью губки. Главный акцент делается на смешивании в палитре цветов без конкретно намеченного оттенка, то есть морозные цвета могут получиться любой интенсивности, неравномерно смешиваясь на поролоновой губке. Ребенок выступает в роли волшебника красок, цвета варьируют от светло-розового до лилового, от голубого до сиреневого и т.п.

**Метод «Робинзона».** Этот метод отменяет стереотипы – огурец зеленый, помидор красный и т.п. На самом деле существует множество оттенков того же зеленого или красного, о которых ребенок не задумывался. Более продуктивного метода для знакомства с цветом и его оттенками просто нет. Такой опыт позволяет ребенку рассмотреть всю палитру одного цвета и не только, данный метод позволяет создать объемную живую картину с помощью одного цвета и его оттенков. Например, дети рисуют поверхность луны. Дети любят космические темы. Для работы используется основной синий цвет, для создания оттенков белая и черная гуашь. Ребенок достаточно смело выделяет поверхность луны, и у каждого ребенка она получается в индивидуальном оттенке, в зависимости от количества того или иного цвета. Рисунок наполняется деталями (кратеры или возвышенности с характерными тенями), но для оживления рисунка можно предположить объект в виде небольшого растения (лунного деревца), хотя дети предпочитают чаще всего лунного человечка. Незаметно для себя ребенок создает целый мир в одном цвете.

**Метод «Системный оператор».** Все предметы, которые нас окружают, являются частью системы, мир системен. Мысленно можно выделить из окружающего элемент или рассмотреть его как часть целой картины мира. Это может быть система во времени, которую можно поделить на части, а эти части еще на более мелкие частицы. Данный метод позволяет ребенку создать картину будущего, либо из мелкой крупицы создать большой объект. Рисуя машину времени, ребенок, сам не замечая того, создает целую систему из мелких элементов. Или начать рисовать часы времени с маленького подшипника, превращая его в огромный механизм.

Таким образом, мы подобрали и апробировали комплекс методов ТРИЗ-технологии, направленной на развитие колористических умений, способности развивать сюжет нестандартным способом. Благодаря вариативности методов обеспечивается поступательное творческое развитие личности ребенка. Результаты наблюдений и анализа детских рисунков свидетельствуют о возрастании уровня творческого развития детей. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют об эффективности методов ТРИЗ-технологии и успешном управлении творческим процессом в продуктивной деятельности детей 6-8-летнего возраста.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии.− СПб.: Питер, 2003. – 123 с.
2. Овчинникова А.Ж. Понимание студентами выразительности образа в искусстве // Современные направления художественно-эстетического образования в русле деятельности Александра Ивановича Бурова и его научной школы: Сборник научных статей, посвященный 100-летию со дня рождения А.И. Бурова / Отв. ред. и составитель Л.П. Печко. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2023. – С. 202-210.
3. Петровский А.В. Воображение. Общая психология. – М.: Просвещение, 1977. – 457 с.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2 т. – М.: Просвещение, 1985. – 431 с.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 384 с.

**УДК 373.3**

***К.М. Скиданова,***
магистрант
Научный руководитель – ***Е.Е. Морозова,***
д-р биолог. наук, доцент,
Саратовский научный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов (Россия)

# ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ ПАМЯТЬ О ВОЙНЕ» В ПРОЦЕССЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ

***Аннотация.*** Исследование построено вокруг чувственного познания младшим школьником оригинала, исторического события в процессе моделирования в рамках проекта «Зеленая Аллея Памяти». Сформулировано понятие «социальная память о войне», доступное дошкольнику и младшему школьнику. Проект представлен как возможность реализовать дидактическую систему «оригинал − модель» С.П. Баранова.

***Ключевые слова*:** проектная деятельность, социальная память о войне, «Зеленая аллея памяти», формирование понятий.

***K.M. Skidanova,***
Undergraduate Student
Scientific Supervisor – ***E.E. Morozova***,
Doctor of Biological Sciences
associate professor,
Saratov Scientific Research State
University named after N.G. Chernyshevsky,
Saratov (Russia)

# FORMATION OF THE CONCEPT OF "SOCIAL MEMORY OF THE WAR" AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF MODELING HISTORICAL EVENTS

***Abstract.*** The research is built around the sensory cognition of the original, a historical event, by a younger student in the process of modeling within the framework of the Green Memory Alley project. The concept of "social memory of the war" is formulated, accessible to preschoolers and younger schoolchildren. The project is presented as an opportunity to implement the didactic system "Original − model" by S.P. *Baranov.*

***Key words:*** project activity, social memory of the war, "Green Alley of Memory", formation of concepts.

Историческая память мобилизуется в сложные периоды жизни в государстве. Современными геополитическими условиями, в которых находится Российская Федерация, продиктованы необходимость обращения к историческому прошлому страны и поиск идеи консолидации общества. Для старшего поколения граждан России советское прошлое еще является их общим прошлым, но самосознание и идентичность современной молодежи формируется уже в иных условиях. Для представителей молодого поколения советское прошлое относится к сфере исторической памяти [1, с. 5]. В этой связи вопросы сохранения коллективной (социальной) исторической памяти, которая в значительной степени является основой культурной преемственности поколений, основой национально-гражданской идентичности, приобретают особую значимость.

Особая роль в формировании исторической памяти общества принадлежит осмыслению и оценке последствий войны, поскольку становится очевиден контраст между жизнедеятельностью общества «до» и «после» случившегося. Отечественные педагоги, понимая всю важность личностного развития учащихся, нацелены на формирование у них ценностных ориентаций, связанных с героическим прошлым Родины [12], представлений о великом подвиге их ровесников [11] и родственников [10].

**Целью работы** является анализ формирования понятия «социальная память о войне» у младших школьников в процессе изучения исторических событий.

**Актуальность** работы обусловлена тем, что с каждым поколением младших школьников Великая Отечественная война становится очередным историческим событием прошлого своей страны, упускается воспитательный и патриотический потенциал этого события в определении школьником себя как носителя социальной памяти о войне.

Наиболее популярными источниками информации о событиях Великой Отечественной войны среди саратовцев в возрасте от 16 до 50 лет в 2023 году

оказались: 1) кино; 2) музеи, экспозиции, мемориалы; 3) оцифрованные архивы; 4) документальные исследования, мемуары; 5) семейные архивы, документы, воспоминания. В рейтинговом списке доверия современные школьные учебники оказались на последнем месте [4], однако в процессе работы с учебными материалами происходит опора на чувственные образы об оригинале. Педагог играет важную роль в управлении чувственным познанием оригинала при изучении исторической действительности младшими школьниками [1, с. 44]. Другими словами, реальные предметы и явления, выступающие в качестве оригинала, должны быть представлены в сознании ребенка не только в системе первоначальных понятий о Родине, подвиге, но и с помощью чувственных образов.

История и социальная память представляют два способа осознания прошлого. Младший школьник не обладает фактологическими знаниями о событиях Великой Отечественной войны, но это не свидетельствует о его неготовности быть сопричастным к историческому и героическому прошлому страны. Достижение определенного уровня социальной зрелости на конкретной стадии онтогенеза опережает интеллектуальное развитие ребенка, что значит для него включение в такие социальные отношения, потребность в которых не была им осознана [3, с. 191]. Социальная память имеет ключевое значение для социальных взаимоотношений в силу того, что несет в себе социально-ценностную парадигму, лежит в основе нормализации социальных действий. Механизм накопления социального опыта ребенка реализуется через овладение «социальными ролями» [3, с. 163]. Роль носителя социальной памяти о Великой Отечественной войне должна помочь школьнику определить свое место в обществе, усвоить нормы этого общества, стать социально активным, сделать востребованным исторический опыт страны.

Историческая память нередко персонифицируется. Через оценку деятельности ветеранов боевых действий у школьника формируются мнения об особой ценности Родины и семьи и их влиянии на поведение человека в период войны. Однако дети затрудняются в понимании связи между наименованием улицы и человеком, в честь которого она названа, в интерпретации событий Великой Отечественной войны. Половина опрошенных знают, кто из членов семьи побывал на войне, но только малая часть из них указывала точное место боевых действий. Были сложности в выявлении того, какие объекты историко-культурного наследия малой родины созданы в честь событий Великой Отечественной войны [5]. Они осознают факт существования на карте мира государства СССР, преемственность между СССР и Россией через историю собственной семьи, переживают страх и несправедливость Великой Отечественной войны.

Результат беседы со школьниками 2 «Г» класса МОУ «СОШ № 60» имени Героя Советского Союза П.Ф. Батавина г. Саратова (классный руководитель И.В. Карпенко) позволил сформулировать предположение о возможности формирования у детей младшего школьного возраста понятия «социальная память о Великой Отечественной войне» в проектной задаче «Зеленая Аллея Памяти». Особенно важно обеспечить связь между изучением исторического события и созданием модели «Зеленой Аллеи Памяти», активизировать все компоненты деятельности: познавательный, эмоционально-ценностный, практико-

поступочный. Ключевые понятия проекта – «память о войне» и «растение» – становятся моделируемыми символами и влияют на поведение и активность учащихся. Знакомство с историческим событием Великой Отечественной войны, участником боевых действий, их эмоциональное переживание и осознание позволяют создавать модели с помощью эстетической, экологической, духовно-нравственной ценности растений.

Моделирование аллей и зеленых уголков памяти и организация сопутствующих мероприятий в дошкольных и образовательных учреждениях г. Саратова подчиняются ключевой идее значимости общения и преемственности между поколениями [5; 6; 7]. В 2015 году коллектив 4 класса МОУ «СОШ № 60» имени Героя Советского Союза П.Ф. Батавина (классный руководитель Т.В. Никеншина) на начальном этапе, предшествующем моделированию аллеи, включился в поисково-исследовательскую работу «След Великой Отечественной войны в твоей семье» и пришел к выводу, что война коснулась каждой семьи.

В 2020 году дошкольники «ЦРР – детский сад № 123 «Планета детства» (руководитель Ю. Вестернина) организовали мини-музей «Живая история», экспонаты которого (письма с фронта, элементы одежды, фляги и другое) были выставлены семьями, участвующими в эколого-патриотическом проекте, на показ после долгого и бережного хранения [9, с. 25]. Модель мини-сада, созданного воспитанниками «Планеты детства» носит название военной песни всех поколений «Катюша». Итоговое мероприятие проекта, праздник «Мы – победители!», посетил саратовский писатель Н.П. Троян. Примечательно, что воспитатели обратили внимание не только на факт участия гостя в войне в Афганистане, но и на преемственность внутри семьи: Н.П. Троян – сын солдата, сражавшегося на фронтах Великой Отечественной войны.

Интересен выбор формы клумбы, посаженной коллективом родителей и учащихся 1 класса МОУ «СОШ № 60» имени Героя Советского Союза П.Ф. Батавина (классный руководитель Т.В. Никеншина), – круг как символ солнца. Анализ рисунков детей на тему «Что такое война?», «Что такое мир?» в сочетании с моделью клумбы памяти дает четкое понимание глазами детей исторического события, «война» – это состояние в мире, когда не видно солнца.

Первоклассники знали годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.), и в то же самое время для них было удивлением, что годы участия в войне их родственников могут не совпадать (кто-то погиб или был комиссован за год-два до наступления Победы). Школьники узнали о таких родах войск как танковые, артиллеристские, войска связи, потому что их прадеды были профессиональными военнослужащими этих войск (танкист, связист, пулеметчик и другие). Семья сохранила память о наградах участников войны (Медали «Оборона Ленинграда», «Битва за Москву», «За взятие Берлина», «За взятие Будапешта», «За взятие Кёнингсберга»), которые, в свою очередь, побудили школьников к изучению таких исторических событий военных лет как битва за Москву, блокада Ленинграда, Сталинградская битва, Берлинская наступательная операция. Самой частой наградой среди ветеранов был Орден Отечественной войны I и II степеней, поэтому было решено взять его силуэт за каркас клумбы. Также орденом награждаются солдаты, проявившие в боях за Родину храб-

рость, стойкость и мужество, приблизившие своими действиями наступление Победы.

Высадка клумбы поставила перед учащимися проблему способов озеленения и взаимодействия не только внутри коллектива, но и с родителями, флористом. Первоклассники пришли к осознанию, что от любви и заботы принялись все цветы, – ни один не пропал. Дошкольники выбрали символом жизни цветущее дерево груши и яблони [8, с. 27], показав свое понимание войны как противоположность жизни – смерть.

Анализ результатов эмпирического исследования Г.Н. Мусс [9]

Великая Отечественная война, выступающая в качестве оригинала, представлена в сознании ребенка не только в системе первоначальных понятий о Родине, подвиге, но и с помощью чувственных образов. В результате работы учащихся над проектной задачей педагогам удалось сформировать понятие «социальная память о Великой Отечественной войне» – это образы, которые создаются людьми и обеспечивают связь человека с семьей, народом, страной, планетой; они защищают людей от ошибок прошлого; социальная память передается от поколения к поколению. Оно оказалось доступным дошкольнику и младшему школьнику через знакомство с историей семьи, персонификацию исторического события в лице родственника – участника войны, организацию мини-музея военных атрибутов и моделирование «Зеленых Аллей памяти».

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бурова Л.И. Преемственность формирования картины мира младшими школьниками и учащимися средней школы // Гносеологические основы образования: Материалы IV Международной конференции, посвященной памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ, 2020. − С. 43-46.
2. Вяземский Е.Е. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников. – М.: Русское слово, 2014. − 134 с.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. − Вологда, 2021. − 252 с.
4. Ивченков С.Г., Никифоров Я.А., Ситникова С.В. Социальная память о Великой Отечественной войне в поколенческом ракурсе (кейс Саратовской области) // Социологические исследования. − 2021. − № 7. − С. 125-136.
5. Морозова Е.Е., Филипченко С.Н., Исаева О.А., Соболева Л.Н. Формирование эколого-патриотической культуры молодежи средствами реализации проекта «Зеленая Аллея Памяти» // Сибирский педагогический журнал. − 2022. − № 3. − С. 131-141.
6. Морозова Е.Е. Реализация проекта «Зеленая Аллея Памяти» в образовательном пространстве. − Москва-Берлин, 2020. − 79 с.
7. Морозова Е.Е., Исаева О.А., Макарова Л.Н. Эколого-патриотическое воспитание учащихся (проект «Зеленая Аллея Памяти») // Биология в школе. – 2018. – № 2. – С. 39-45.
8. Морозова Е.Е., Иванова Е., Марченко Н., Вестернина Ю. «Зеленая Аллея памяти» – эколого-патриотический проект // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 3. – С. 24-28.
9. Мусс Г.Н., Сарбашева М.И. Формирование у детей 6-7 лет представлений о событиях Великой Отечественной войны средствами краеведческой игры // Начальная школа. – 2020. –№ 8. − С. 11-15.
10. Овчинников Ю.Д. Победа деда – моя победа // Начальная школа. − 2015. − № 6. − С. 7-8.
11. Соколова Т.С. Дети и война: маленькие герои большой войны // Начальная школа. − 2016. − № 1. − С. 51-57.
12. Суетина Л.П. Мы будем помнить! Практико-ориентированный проект. II–III классы // Начальная школа. − 2011. − № 8. − С. 32-35.

**УУД 373.3**

***Т.В. Шерстюк,***
студент
Научный руководитель – ***А.Ж. Овчинникова***,
д-р пед. наук, профессор,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ «МОДЕЛЬ-ОРИГИНАЛ» В РАЗВИТИИ НООСФЕРНО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.*** В статье проанализированы основные аспекты развития ноосферно-эстетических образов младших школьников на основе педагогического наследия С.П. Баранова. Показаны возможности использования развивающего медиаконтента формирования ноосферно-эстетических образов в начальной школе. Статья предназначена для учителей начальных классов, студентов, работников образования.

***Ключевые слова:*** младший школьник, система, развивающий медиаконтент, ноосферно-эстетический образ.

***T.V. Sherstyuk***,
student
Scientific director – ***A.Y. Ovchinnikova***,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tian-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# IMPLEMENTATION OF THE "MODEL-ORIGINAL" SYSTEM IN THE DEVELOPMENT OF NOOSPHENO-AESTHETIC IMAGES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

***Abstract***. The article analyzes the main aspects of the development of noospheric and aesthetic images of younger schoolchildren based on the pedagogical heritage of S.P. Baranov. The possibilities of using the developing media content for the development of noospheric and aesthetic images in primary school are shown. The article is intended for primary school teachers, students, and educators.

***Key words*****:** junior high school student, a system that develops media content, noospheric and aesthetic image.

На современном этапе общественного развития, с одной стороны, стоит задача воспитания и развития личности учащихся, обладающих творческим и неординарным мышлением, умеющих активно воспринимать красоту и преобразовывать окружающий мир, с другой стороны – понимание общества и природы будет развиваться во взаимосвязи согласно принципам концепции коэволюции, в связи с чем приоритетным становится развитие ноосферно-эстетических образов у младших школьников. Актуальность развития ноосферно-эстетических образов у младших школьников обусловлена рядом причин: развитые ноосферно-эстетические образы позволяют ученикам воспринимать мир как единое целое, где все взаимосвязано и взаимозависимо, что способ-

ствует развитию системного мышления и осознанию ответственности за свою деятельность; ноосферно-эстетические образы стимулируют творческое мышление и воображение, акцентируют внимание на важности гармоничного сосуществования человека и природы, что помогает воспитывать у детей бережное отношение к окружающей среде и осознавать свою роль в сохранении природного баланса. Кроме того, развитие ноосферно-эстетических образов способствует повышению мотивации к обучению, так как они делают процесс более интересным и привлекательным. Также работа по развитию ноосферно-эстетических образов предполагает коллективное обсуждение, обмен мнениями и идеями. Это позволяет детям научиться слушать и слышать друг друга, находить компромиссы и сотрудничать в решении общих задач.

Развитие ноосферно-эстетических образов – сложный, многоаспектный и многофакторный процесс, неотъемлемый от общего процесса формирования всесторонней и гармонично развитой личности, творчески выражающей себя в различных областях.

Ноосферно-эстетический образ имеет, с одной стороны, эстетическую ценность и отражает гармонию человека с окружающей средой, с другой стороны, ему свойственны ноосферные ценности, связанные с охраной природы, пониманием единства всех процессов, происходящих в природе [2]. В ноосферно-эстетические образы младших школьников входят: содержание знаний о ноосферно-эстетических свойствах предметов, эмоциональных окрасках, вызывающих положительную или отрицательную реакцию и имеющих оценочный характер. Появляющаяся информация может вызвать определенные ассоциации, связанные с метафоричностью изображения.

Понимание содержания процесса формирования ноосферно-эстетического образа основывается на понятии «ноосфера». Концепция «ноосферы» А.И. Субетто определяется как «новое состояние биосферы, при котором Человеческий Разум приобретает содержание «Биосферного Разума» и, следовательно, содержание ноосферного разума играет роль управляющего звена в гомеостатических механизмах Биосферы Планеты Земля» [5].

Развитие ноосферно-эстетических образов, по мнению А.Ж. Овчинниковой, представляет собой сложный и многофакторный процесс, реализуемый на основе двух аспектов. Первый из них – созданные человеком объекты природы и её ландшафты и их отражение в художественных произведениях; второй – это понимание смысловых функций основной идеи художественного произведения [4].

Очень важно обращение к младшему школьному возрасту, так как этот период характеризуется активной познавательной и духовно-эстетической деятельностью ребенка, интенсивным развитием интеллектуальной и эмоционально-сенсорной сфер, формированием самопознания, развитием общечеловеческих ценностей и различных социальных ролей. Как указывает А.Ж. Овчинникова, они связаны «с художественно-эстетическим познанием окружающего мира, предполагающим умение чувствовать, понимать, оценивать, любить и наслаждаться искусством, осознавать основополагающие законы мира: иерархичность, многообразие, уровень, изменчивость, естественная согласованность, креативность и согласованность с общим законом познания» [4, с. 168].

Современное обучение предполагает новые подходы к пониманию сущности и значения искусства в процессе обучения, возникает необходимость подготовки учащихся к более осознанному эстетическому восприятию картины мира. И здесь особый смысл приобретают теоретические положения концепции гносеологического обоснования процесса развития младших школьников, разработанные С.П. Барановым [1]. В основе этой концепции лежит гносеологический подход, связанный с эстетическим познанием действительности и, в частности, систематизацией чувственных образов учащихся в направлении гуманитарно-эстетического цикла.

В основе концепции С.П. Баранова о необходимости систематизации чувственного опыта лежит идея о необходимости «организации и систематизации чувственных данных в процессе усвоения учебного материала на основе общих закономерностей процесса познания», обеспечивающих переход мысли ученика от чувственного к рациональному, что находит свое отражение в современной системе воспитания и образования, с индивидуализацией и дифференциацией обучения младших школьников. Кроме того, систематизация чувственного опыта способствует выявлению социальной роли личности, становлению нравственной позиции, моральных суждений, ведущей функцией которых является рациональность или познавательная оценка ситуации.

Система модель-оригинал С.П. Баранова представляет собой метод обучения, основанный на использовании моделей объектов и их оригиналов в процессе обучения. Этот метод помогает учащимся лучше понимать и запоминать информацию, а также развивать их навыки решения задач, критического мышления и коммуникации.

С.П. Баранов выделяет следующие ступени развития образов [1]:

- накопление чувственных данных, формирование чувственных образов до систематического изучения закономерностей;
- движение мысли от конкретного, образного содержания к абстрактному;
- развитие абстрактной мысли;
- движение мысли от абстрактного к конкретному;
- конкретное как высшая форма обобщенного познания.

Соотношение модели и оригинала осуществляется на каждом этапе познавательной деятельности младшего школьника, обеспечивая переход от чувственного к рациональному. Поэтому важно использовать классификацию методов обучения, предложенную С.П. Барановым, обосновывая гносеологический подход к обучению младших школьников. К ним относятся методы изучения оригинала, методы изучения модели, методы изучения связи модели с оригиналом [1].

Оригинал учёный рассматривает как объект, явление, находящееся в реальных условиях его существования. Модель же выступает как материальный или идеальный заместитель объектов познания.

Реализация системы «Модель − оригинал» в сфере современного образования требует, не снижая роли теоретического познания, рассматривать образное мышление как самостоятельный аспект познания мира детей в начальной

школе, что находит свое отражение в использовании такого современного метода обучения, как развивающий медиаконтент.

Медиаконтент, как отмечают П.П. Шестеркина и Л.К. Лободенко, представляет совокупность широкого спектра медиатекстов (журналистских, рекламных, PR и др.), структурно-содержательно упорядоченных и ориентированных на интересы определенной целевой аудитории [6].

Развивающий медиаконтент − это контент, который помогает развивать различные навыки и способности у пользователей. Он может быть представлен в виде образовательных программ, видеоуроков, интерактивных игр и других форм медиа. Такой контент помогает улучшить мышление, память, внимание, логику и другие когнитивные функции. Кроме того, развивающий медиаконтент может помочь в развитии творческих способностей и навыков коммуникации.

Главная цель развивающего медиаконтента – помочь пользователям расширить свой кругозор, получить новые знания и навыки, научиться чему-то новому и интересному. Использование развивающего медиаконтента в развитии ноосферно-эстетических образов у младших школьников имеет следующие преимущества:

1. Доступность: контент предоставляется в виде просмотра или прослушивания в любое время и в любом месте. Это позволяет ученикам изучать материалы в удобном для них темпе и с учетом индивидуальных потребностей.

2. Разнообразие: развивающий медиаконтент предлагает широкий спектр материалов, включающих видео, аудио, тексты, интерактивные игры и многое другое. Это дает учащимся возможность выбирать материалы, которые соответствуют их интересам и уровню понимания.

3. Иллюстративность: медиаконтент является наглядным средством обучения, в связи с чем опора на зрительное восприятие помогает лучше понимать и запоминать ноосферно-эстетические образы. Например, видеоматериалы могут демонстрировать различные аспекты концепций, а интерактивные игры способствуют применению полученных знаний и их углублению.

Видеоролик является одним из наиболее популярных и эффективных форматов развивающего медиаконтента. Он позволяет наглядно демонстрировать процессы и явления, что облегчает восприятие информации и способствует ее лучшему запоминанию. Видеоролики также стимулируют интерес к изучаемой теме и привлекают детей за счет возможностей звука, анимации, движения.

Однако при использовании видеороликов необходимо учитывать возрастную категорию зрителей и подбирать соответствующий контент в соответствии с их психическим и физиологическим развитием, а также требованиями нормативно-правовых актов. СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 определяет требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы: «продолжительность непрерывного использования компьютера с жидкокристаллическим монитором на уроках составляет: для учащихся 1-2-х классов – не более 20 минут, для учащихся 3-4 классов − не более 25 минут» [3].

Покажем возможности использования видеоролика в развитии ноосферно-эстетических образов космоса у младших школьников.

Для актуализации уже имеющихся знаний у учащихся и введения в тему занятия учитель использует метод активного восприятия. Ставятся вопросы,

которые вызывают интерес и заставляют задуматься: Что вы представляете в первую очередь, когда речь идёт о космосе? Какой, на Ваш взгляд, космос? Что можно увидеть в космосе? Что может произойти в космосе? Если бы Вы были художником, то какие цвета использовали бы при создании картины о нем? Какие эмоции вызывает у Вас упоминание о космосе? Расскажите, что вы уже знаете о космосе? Зачем мы его осваиваем?

Для конкретизации и систематизации фактических знаний, полученных ранее, предлагается просмотреть видеоролик, который позволит расширить понимание образа Космоса. Далее учитель с целью обобщить известную информацию предлагает учащимся ответить на вопросы: Что вы нового узнали? Как вы считаете, почему это событие стало таким важным для нас? С помощью чего, кроме исторических хроник, мы можем рассказать о космосе?

Второй этап работы предполагает упражнение, направленное на эмоциональное восприятие образа Космоса: учащимся предлагается рассмотреть картины А.А. Леонова и описать, какое настроение они передают, что на них изображено. Важно обратить внимание на выбранную музыку М.К. Чюрлениса «Гимн Солнцу» и дать возможность детям поразмышлять и объяснить, почему именно она была выбрана для сопровождения картин. Это упражнение может быть проведено в различных формах, чтобы заинтересовать и вовлечь младших школьников в процесс обучения.

Третий этап работы включает упражнения, направленные на закрепление полученных знаний. Дети составляют интеллект-карту, которая помогает им систематизировать информацию и логически связать факты о космосе, а также конкретизировать основные характеристики космоса с точки зрения эмоционального восприятия. Для этого перед детьми ставятся вопросы: Каким Вы видите космос и что чувствуете, когда говорите о нем? Почему так важно его беречь и сохранять?

Таким образом, использование развивающего медиаконтента способствует развитию ноосферно-эстетического образа у детей, помогает обобщить представления о космосе и нашем месте в нем, узнать факты освоения космического пространства, а также выразить свои собственные впечатления через создание уникального продукта через творческую деятельность.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. БарановС.П. Гносеологический подход к начальному обучению − София, 2012. – 167 с.
2. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. − М.: Айрис Пресс: Рольф, 2002. – 573 с.
3. Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы (СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03). – М.: ДЕАН, 2003. – 128 с.
4. Овчинникова А.Ж. Ноосферные аспекты эстетического саморазвития личности на основе взаимодействия чувственного и рационального: коллективная монография // Ноосферный модус современных педагогических технологий саморазвития субъектов образования. − Саратов» Издательский центр «Наука», 2017. − С. 168-200.
5. Субетто А.И. Ноосферное образование в евразийском пространстве: коллективная научная монография / Ком. по науке и высшей школе Правительства Санкт-Петербурга [и др.]; под науч. ред. А.И. Субетто. – Санкт-Петербург: Астерион; Кострома: Изд-во Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 208-213.
6. Шестеркина Л.П., Лободенко Л.К. От медиатекста к медиабренду: к вопросу о взаимодействии журналистики, рекламы и PR в конвергентных СМИ // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. − 2014. − №3. – С. 50-55.

# Раздел VII

# РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

**УДК 364.444:364.264**

***Е.Н. Ежеля***,
магистрант
Научный руководитель – ***И.М. Воротилкина***,
д-р пед. наук, профессор,
Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема,
Биробиджан (Россия)

## СТАЦИОНАРНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ В ОБЩЕСТВО ИНВАЛИДОВ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.*** В статье рассматривается комплекс технологий для социализации и интеграции молодых инвалидов с ментальными нарушениями здоровья путем получения основного и профессионального образования в условиях стационарного учреждения. Описываются опыт работы проектов Областного государственного бюджетного учреждения «Биробиджанский психоневрологический интернат» и комплекс мер реабилитационного характера, применяемых учреждением.

***Ключевые слова***: инвалид, социализация, интеграция, ментальные нарушения, стационарное учреждение, адаптированная программа.

***E.N. Yezhelya***
Amur State
University named after Sholom Aleichem, Birobidzhan
Scientific supervisor: ***I.M. Vorotilkina***
Professor of the Department of Service, Advertising and Social Work
Amur State University

## INPATIENT INSTITUTION AS A SOCIAL SPACE FOR SOCIALIZATION AND INTEGRATION INTO SOCIETY OF PEOPLE WITH MENTAL DISABILITIES

***Abstract***. The article considers a set of technologies for the socialization and integration of young people with mental disabilities by obtaining basic and vocational education in an inpatient institution. The experience of the projects of the Regional State budgetary Institution "Birobidzhan Psychoneurological boarding school" is described and a set of rehabilitation measures applied by the institution.

***Key words*:** disabled person, socialization, integration, mental disorders, inpatient facility, adapted program.

В современное время социальной поддержки ментальных инвалидов отводится особое место, создаются инновационные подходы и технологии работы. Видны результаты изменения отношения к ментальным инвалидам.

Стационарные учреждения представляют собой комплекс реабилитационных/абилитационных механизмов не только для поддержания психического

здоровья, но и для социализации и интеграции в общество людей с ограниченными возможностями.

Особенностью стационарного учреждения является то, что инвалиды поступают в учреждение, как правило, на постоянное проживание. Здесь неразрывно связаны процессы медицинской и социальной адаптации.

Одна из целей психоневрологических интернатов – создать условия для комплексного освоения социальных, бытовых, трудовых и профессиональных навыков. Для реализации комплексной реабилитации молодых инвалидов с ментальными нарушениями здоровья в условиях стационара должны работать программы с рекомендациями того или иного труда с учетом психологического состояния, личного желания и трудового потенциала.

У каждого инвалида есть индивидуальная программа реабилитации и абилитации (ИПРА), с учетом рекомендаций программы составляется дальнейшая технология работы стационарного учреждения.

Более 240 совершеннолетних ментальных инвалидов, проживающих в настоящее время в учреждении социального обслуживания Еврейской Автономной области, не имеют начального образования, что является препятствием для их дальнейшего профориентирования и профобучения.

Молодые инвалиды с ментальными нарушениями здоровья, находящиеся в психоневрологических интернатах, социально изолированы от общества в целом, испытывают социальные условия однообразной жизни, ограниченный контакт со здоровыми людьми. Обоснованно встает вопрос об обеспечении взаимодействия с окружающей средой и обществом.

Стационарное учреждение «Биробиджанский психоневрологический интернат» первым запустил проект в ЕАО «Развитие познавательной деятельности людей с инвалидностью» для лиц, не получивших основного образования (по различным причинам).

Стационарное учреждение применяет системный подход в рамках образовательной деятельности молодых инвалидов с ментальными нарушениями здоровья, в учреждении создана основа для повышения познавательного уровня людей с инвалидностью, их профориентации, получение профессионального образования.

Для реализации проекта учреждением было проведено обследование психолого-медико-педагогической комиссией, определен образовательный маршрут, даны рекомендации по обучению на основе результатов комплексного психолого-медико-педагогического обследования с учетом индивидуальной программы реабилитации и в порядке, установленном законодательством РФ.

Совершеннолетние инвалиды с ментальными нарушениями здоровья обучаются в образовательном учреждении 8 вида на базе учреждения по адаптированной программе для людей с ограниченными возможностями здоровья с учетом рекомендаций на обучение по адаптированной образовательной программе.

В структуру учебной программы обучения инвалидов с ментальными нарушениями здоровья входят предметы, формирующие представления об окружающем социальном, природном мире, основам здорового образа жизни, математическим представлениям, а главной целью получения образования яв-

ляется формирование жизненных компетенций для самостоятельного проживания вне стен учреждения.

Программа рассчитана на два учебных года, где по окончании выдается документ об образовании, где формируется образовательный маршрут по профессиональной направленности.

Свидетельство об обучении дает право для прохождения профессиональной подготовки по специальностям, рекомендованным для лиц с нарушением интеллекта, в соответствии с порядком организации и осуществления образовательной деятельности по адаптированным программам профессионального обучения.

Еще один проект, реализуемый в учреждении, – «Получение профессионального образования», где главным социальным эффектом является самореализация молодого инвалида с ментальным нарушением здоровья путем получения профессионального образования.

В мае 2023 года 26 молодых инвалидов с ментальными нарушениями здоровья окончили образовательную школу, 14 из которых обучаются в сельскохозяйственном техникуме на базу учреждения, где созданы все условия для практического и теоретического обучения по специальности «Мастер растениеводства».

Продуктом данных программ является социализация и самостоятельное проживание вне учреждения.

В рамках исследования уровня востребованности в самостоятельном проживании инвалида было проведена диагностика с целью готовности и желанием проживать самостоятельно.

Результаты приведены на рисунке 1.

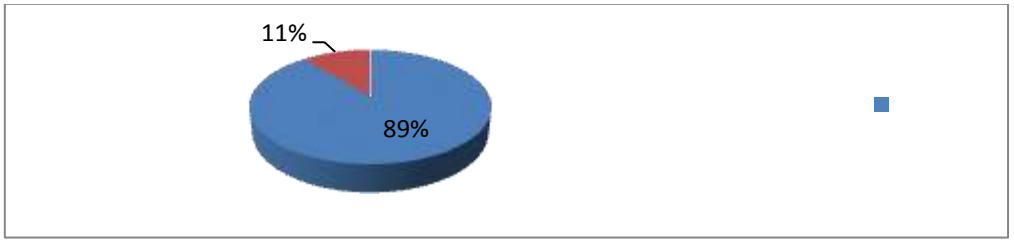



***Рисунок 1– Уровень желания и востребованности самостоятельногопроживания***

По итогам диагностики можно сделать вывод, что большая часть инвалидов готовы к самостоятельному проживанию.

Существует ряд проблем в реализации данных проектов, 12 молодых инвалидов не получают профильного образования в связи с несоглашением со стороны технологического и политехнического техникумов.

Существуют риски для дальнейшей интеграции в общество путем получения рабочего места инвалидам, нежелания работодателя принимать на работу ментальных инвалидов, неосвоения программы обучения, отказа самого инвалида в трудоустройстве.

С целью недопущения проблем в дальнейшем трудоустройстве в учреждении разрабатываются комплексная технология по оптимизации трудо-

устройства инвалидов, ведутся переговоры с организациями города. Отрабатывается механизм внутриотраслевого и межведомственного взаимодействия, которая является важной основой реализации проектов.

Следующим этапом комплексной социализации совершеннолетних инвалидов является проект «Сопровождаемое проживание», цель которого – подготовка посредством тренировочной квартиры к самостоятельному проживанию.

Данная технология обеспечит адресный подход и комплексную подготовку к самостоятельному проживанию.

На первом этапе проекта осуществляются методические мероприятия по внедрению программы.

Социальное пространство в условиях стационарного проживания создаёт условия для формирования социальных компетенций, коммуникаций, взаимодействий, развития и сохранения бытовых и социальных навыков.

Право на самостоятельный образ жизни и включённость в местное сообщество, закреплённое в статье 19 Конвенции, является одним из самых важных прав человека для людей с ментальной инвалидностью, кроме того, участие в жизни общества − это потребность каждого человека.

**УДК 373.31**

***Э.К. Махмудова,***
педагог начальных классов,
СОШ №1454 г. Москвы,
аспирант
Научный руководитель – ***М.Я. Ситниченко***,
канд. пед. наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва (Россия)

## К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СТИМУЛИРОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация.*** Данная статья посвящена вопросам педагогического стимулирования как средству обучения и воспитания, рассмотрены методы и приемы педагогического стимулирования учебной деятельности младших школьников, направленные на преодоление у детей трудностей в обучении.

***Ключевые слова*:** обучающиеся, начальная школа, педагогическое стимулирование, мотивация, стимул, неуспеваемость, педагог.

***E.K. Makhmudova***,
primary school teacher,
Secondary school No. 1454 in Moscow,
graduate student
Scientific supervisor – ***M.Ya. Sitnichenko,***
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow (Russia)

# ON THE QUESTION OF PEDAGOGICAL INCENTIVES PRIMARY SCHOOL STUDENTS

***Abstract***. Pedagogical stimulation is an element of pedagogical education. This article is devoted to the issue of pedagogical stimulation, definitions and concepts of stimulation are given, methods and methods of pedagogical stimulation, the use of stimulation elements in the pedagogical process are listed.

***Key words***: students, primary school, pedagogical stimulation, motivation, incentive, failure, teacher.

Одной из актуальных проблем современной школы является проблема успешности учебной деятельности школьников. Эта проблема всегда была и будет значимой как для обучающихся, учителей, родителей, так и для общества в целом. Трудности в учебном процессе, которые появляются в начальных классах, влияют на дальнейшее успешное освоение детьми основной школьной программы, замедляют темпы общего развития ребенка, отягощают его социализацию и жизненные установки. Несмотря на различие причин их возникновения у разных детей, учащиеся с трудностями в обучении имеют достаточно много одинаковых черт и особенностей, что позволяет дать им общую психологическую характеристику. Такие дети обычно не принимают активного участия в работе класса, не обнаруживают склонности к самостоятельному умственному труду, характеризуются более низким уровнем работоспособности, имеют низкий уровень развития всех познавательных процессов. По статистическим данным, ежегодно до 15-20% первоклассников сталкиваются с такими трудностями.

Очень важно своевременно оказать психолого-педагогическую помощь таким детям, направить их активность на самоорганизацию, усилить веру в свои силы, мотивировать на успех и на преодоление трудностей в обучении. Сделать это учителю помогают методы, технологии *педагогического стимулирования*, набор которых чрезвычайно разнообразен, так как рождается часто в недрах школьной практики творчески работающего учителя, обладающего профессиональным мышлением и кругозором.

Теоретические основы педагогического стимулирования представлены в работах Л.Ю. Гордина, З.И. Равкина, Г.И. Щукиной, В.Н. Тарасюк и др. Общие проблемы педагогического стимулирования, методы стимулирования познавательной активности и стимулирования учебной деятельности младших школьников рассмотрены и в ряде исследований последних лет (Г.С. Вяликова, В.И. Винер, Т.В. Григорович, Е.П. Денисова, М.А. Керимбеков, А.В. Шишова и др., так что они не теряют своей актуальности.

Педагогическое стимулирование представляет собой инструмент внешне-

го воздействия на личность для достижения определенных педагогических целей. По определению, *педагогическое стимулирование* – это целенаправленный процесс применения внешних факторов, а вернее, стимулов, которые, взаимодействуя с мотивами, внутренними установками, выступают побудительными ненасильственными средствами актуализации реальных и потенциальных возможностей личности, а в частности, обучающегося, развития субъектности в условиях благоприятного морально-психологического климата [1, 6].

Инструментами воздействия выступают внешние стимулы, прежде всего, основанные на поощрении, – любая награда, поощрение (моральное, материально, которые активизируют, повышают, усиливают личностную мотивацию, активность, интерес, воспитывают волю, целеустремленность, ценностные личностные установки, нравственные качества. Оптимистический характер теории педагогического стимулирования связан с опорой на положительное, на умелом дозированном поощрении действий ребенка, педагогической поддержке, психолого-педагогическом сопровождении каждого ребенка с учетом только его возможностей и перспектив индивидуального развития.

Гуманистическую сущность педагогического стимулирования более наглядно показывает анализ психолого-педагогического механизма воздействия методов, приемов поощрений и наказания как средств внешнего воздействия, который представлен в теории педагогического стимулирования. Доказано (С.Л. Рубинштейн, З.И. Равкин, Г.И. Щукина и др.), что методы поощрения как инструменты внешнего воздействия, любые его приемы, способы, техники выступают средством подкрепления действий человека и потому обладают *формирующей функций.* Психолого-педагогический механизм приемов наказания двойственный: с одной стороны − пресечь, остановить, запретить нежелательные действия человека, а с другой стороны – показать, направить, мотивировать на более позитивные поступки и действия. И чем сильнее вторая линия в приемах наказания, тем этот прием учителя, воспитателя, родителя будет более успешным. Иначе говоря, эффективность методов наказания зависит от акцента на их формирующую функцию, именно она является основополагающей, стимулирующей основой любого наказания как педагогического средства. Ведь в общем смысле стимулировать – значит побуждать личность к позитивному действию, развитию.

В теоретическом обосновании педагогического стимулирования как научной категории подробно представлены его функции, к которым можно отнести следующие: развивающая, воспитательная, коррекционная, мобилизующая, преобразующая, гуманистическая. Содержательная характеристика каждой из данных функций соотносится непосредственно с пониманием сущности данного психолого-педагогического феномена, которое заключено в его определении.

В логике задуманного исследования представляет особую важность связь педагогического стимулирования с практикой индивидуально-личностного обучения, суть которой заключается в определении причин и характера трудностей в обучения конкретного младшего школьника и подборе адресной системы воздействия, которая усилит его желание их преодолеть. Такая работа направлена на создание благоприятной среды и условий для активной учебной

деятельности с опорой на индивидуальные особенности, нравственные ценности, положительный личный опыт ученика, который воспринимается педагогом как самостоятельная личность, имеющая собственные черты характера, склонности и интересы.

Арсенал используемых при этом методов, приемов педагогического стимулирования весьма разнообразен: это и интерактивные технологии, и проблемно-творческие, исследовательские задания, различные формы учебной деятельности детей на уроках, специально организованная самостоятельная работа школьников в урочное и внеурочное время, приемы самооценивания своих образовательных результатов, система индивидуально-дифференцированных и разноуровневых заданий, мониторинг учебных достижений учащегося и др. Например, уже на начальном этапе обучения возможно создать для детей с трудностями в обучении условия, в которых бы сочеталась более интенсивно игровая и учебная деятельность. Занятия с детьми могут быть по форме игровыми (они знакомы и привлекательны для ребенка), но по своей направленности содержать такие учебные задачи, которые помогают ребятам овладеть новой для них деятельностью − учебной. В такой деятельности ребенок приобретает новый для него учебно-игровой опыт, который будет мостиком для начала накопления учебного опыта. Впоследствии технологиями педагогического стимулирования учебной деятельности младших школьников могут выступать инновационные виды и приемы обучения: оценивание учебных достижений, интерактивные формы учебного сотрудничества, различные творческие задания, создание ситуации успеха и многие другие методы.

Целью исследования, проводимого на базе ГБОУ «Школа № 1454 «Тимирязевская» г. Москвы, является выявление причин и характера трудностей учебной деятельности младших школьников и осуществление проектирования коррекционно-развивающей программы по их преодолению, основанной на использовании методов, приемов педагогического стимулирования.

Проведенный на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы анализ причин трудностей в обучении учащихся 3 класса показал, что основные из них выступают:

- низкая мотивация к обучению;
- интеллектуальная пассивность;
- низкий темп мыслительной деятельности;
- отсутствие навыков учебной деятельности (УУД);
- отсутствие заинтересованности в обучении;
- трудности в общении, установлении межличностных контактов со сверстниками и учителем;
- пробелы в усвоении учебного материала;
- личностные проблемы: повышенная тревожность, гиперактивность; упрямство, конфликт между «хочу» и «надо», агрессивность.

В дальнейшем предстоит организация коррекционно-развивающих занятий, результативность которых будет зависеть от умения учителя найти такие приемы работы, которые будут стимулировать учебно-познавательную активность и самостоятельность детей в атмосфере контактного взаимодействия с

каждым ребенком. В таком случае найденные и используемые учителем методы педагогического стимулирования будет раскрывать профессионализм и творческую индивидуальность самого учителя.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Ильясова А.Н. Подготовка будущих учителей к развитию познавательной активности и самостоятельности младших школьников на уроках математики: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Махачкала, 2017. – 220 с.
2. Ларина И.Б. Пути и способы развития творческих способностей младших школьников в учебно-воспитательном процессе // Развитие креативности личности в современном цифровом мультикультурном пространстве: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Елец, 14 апреля 2022 года. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2022. – С. 22-24.
3. Латина А.А., Колесникова Т.В., Халилова Ф.А. Современные концепции воспитания, обучения и развития младших школьников // Modern Science. – 2020. – № 12-2. – С. 384-387.
4. Махмудова Э.К. Выявление уровня успеваемости и неуспеваемости учащихся начальной школы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2023. – № 1(313). – С. 48-57.
5. Махмудова Э.К. Учебная успешность младших школьников и пути преодоления трудностей в обучении // Журнал педагогических исследований. – 2022. – Т. 7. – № 2. – С. 38-41.
6. Тиллаева Ш.М., Курбанова Ш.Х. Педагогическое стимулирование // Молодой ученый. − 2016. − № 19 (123). − С. 394-396.
7. Юнусова Э.А.Г., Яяева А.М. Теоретические основы изучения проблемы познавательного интереса младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 258-260.

**УДК 37.015.3:373.3**

***Л.Б. Минеева***,
магистрант
Научный руководитель – ***Л.К. Веретенникова,***
д-р пед. нак, профессор,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва (Россия)

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация.*** В данной статье указывается, что необходимым условием успешной адаптации и развития одарённого ребёнка является его психолого-педагогическое сопровождение, которое организует высококвалифицированный педагог-психолог в единстве всех направлений сопровождения: диагностического, консультативного, развивающего и коррекционного.

***Ключевые слова*:** психолого-педагогическое сопровождение, одарённость, условия, адаптация.

***Л.Б. Mineeva***,
master's student
Scientific Supervisor – ***L.K. Veretennikova,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow (Russia)

# PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL

***Abstract.*** This article substantiates that a necessary condition for the successful adaptation and development of a gifted child is his psychological and pedagogical support, which is organized by a highly qualified educational psychologist in the unity of all areas of support: diagnostic, advisory, developmental and correctional.

***Key words:*** psychological and pedagogical support, giftedness, conditions, adaptation.

*«Одарённость человека – это маленький росточек,*
*едва проклюнувшийся из земли и требующий*
*к себе огромного внимания.*
*Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним,*
*сделать всё необходимое, чтобы он вырос*
*и дал обильный плод»*
В. А. Сухомлинский

Дети с одаренностью обладают рядом особенностей, которые нельзя не учитывать при работе с ними. Современные процессы, происходящие в экономической, социальной и педагогической сферах нашей страны, не могут не отражаться на особенностях адаптации подрастающего поколения к окружающей действительности. Школа, являясь одним из важнейших социальных институтов, столкнулась с необходимостью сопровождения учеников на протяжении всего периода обучения. Определенные категории детей требуют особого внимания по причине специфических особенностей личности. К примеру, такой категорией являются одаренные ученики.

Работа с одарёнными детьми очень актуальна в настоящее время. Ведь сам процесс выявления, психологической поддержки, адаптации и развития одарённых детей является одной из самых важных задач в педагогике. Да и по большому счёту тема одарённости детей была актуальна во все времена. Известные учёные, поэты, писатели, художники и т.д. тоже были детьми с одарённостью.

Актуальность данной работы обусловлена следующим:

Во-первых, у общества есть потребность в высокопрофессиональной, творческой и энергичной деятельности человека.

Во- вторых, ускоряется жизненная динамика и увеличивается информационная и эмоциональная нагрузка на людей.

В-третьих, нашей стране необходимо иметь стратегический запас интеллектуальной и творческой силы.

Обучение одарённых детей – это задача, которая требует взаимодействия многих специалистов. Во многих случаях, к сожалению, дети лишены необходимой поддержки для развития их талантов и умений. И поэтому, так как бу-

дущее талантливого ребёнка ещё не определено, необходимо создавать среду для полноценного развития талантов.

В мире и, в частности, в нашей стране одарённых детей немало. Большинство из них обладает творческим потенциалом. Профессор Л.К. Веретенникова считает, что «творческая деятельность – это самодеятельность, охватывающая изменение действительности и самореализацию личности в процессе создания материальных и духовных ценностей, новых более прогрессивных форм управления, воспитания. И раздвигающая пределы человеческих возможностей. В основе творчества лежит принцип трудовой деятельности. Процесс практического преобразования человеком окружающего мира в принципе обусловливает и формирование самого человека. Творчество является атрибутом деятельности лишь человеческого рода.

Через творчество реализуются историческое развитие и связь поколений. Оно непрерывно раздвигает возможности человека, создавая условия для покорения новых вершин. Предварительным условием творческой деятельности выступает процесс познания, накопления знания о предмете, который предстоит изменить» [1, с. 7].

И одна из основных задач коллектива школы, в котором обучается ребёнок, состоит в том, чтобы раскрыть ребёнка как личность. Исследования показали, что далеко не во всех учебных заведениях есть комфортная психологическая среда для развития одарённого ребёнка. Ведь одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Поэтому в первую очередь необходимо создавать правильную психологически поддерживаемую среду, чтобы ребёнку было комфортно в ней развиваться.

Одаренный ребенок − это ребёнок, который выделяется своими яркими талантами в определённом виде деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей − это процесс, в ходе которого должно идти успешное сопровождение и помощь ребёнку в становлении его личности.

Слово «сопровождение» в словаре В.И. Даля имеет следующие значения: «сопутствовать», «идти вместе», «следовать». То есть, прежде всего, задача состоит в том, чтобы идти вместе с ребёнком по пути развития его одарённых способностей. Быть ему неким помощником, наставником.

Также в задачи психолого-педагогического сопровождения детей входит:

- Определять критерии признаков детей с одарённостью, создавать методику.

- Оказывать всевозможную помощь в развитии и социализации.

- Осуществлять профилактические мероприятия по предупреждению возникновения проблем.

- Проводить и участвовать в мероприятиях по психологическому просвещению педагогов и родителей.

- Предусмотреть возможности творческой деятельности в развитии мотивации одарённых детей.

Разделяя точку зрения Л.К. Веретенниковой, считаем, что очень важен творческий подход. «Творческий подход люди проявляют во всех сферах жизни, хотя и в разной степени. Вместе с тем, как показывает анализ, достаточно многие позволяют «вянуть» своим новаторским способностям, не используя свой творческий потенциал. Как только человек осознает, что обладает более значительными возможностями, чем те, которыми он пользуется, следующим шагом в его личностном развитии должно быть выявление и устранение препятствий, ограничивающих природные способности и возможности. Среди препятствий, мешающих проявлению творческих способностей, психологами выделены следующие, наиболее значимые: человеческая лень; устоявшиеся привычки и стереотипы в мышлении, движениях, манерах, работе; излишняя напряжённость (физическая и эмоциональная). Это может быть вызвано отсутствием уверенности в себе, так как в творческом поиске зачастую неизвестен конечный результат; недостаточная целеустремлённость; излишняя серьёзность, неумение «обыграть» идею. Установлено, чтобы выразить себя в творчестве, необходимо бывает «поиграть» с идеями, поскольку иногда искомое решение в первый момент представляется эксцентричным. Нехватка же игровой ситуации и установки одновременно затрудняет и общение с окружающими» [2, с. 6].

***Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей может осуществляться на 4 уровнях:***

1. Индивидуальном – индивидуальная психолого-педагогическая работа осуществляется непосредственно с одаренным учеником (индивидуальные консультации, дополнительные занятия).

2. Групповом – психолого-педагогическая работа реализуется с группой одаренных школьников (групповые консультации, тренинги).

3. Классном – деятельность педагогов нацелена на создание психологически комфортной среды и позитивных взаимоотношений с одноклассниками.

4. Школьном – видна система работы образовательной организации с одаренными школьниками (деятельность психолого-педагогического и консультационного центров).

В развитии детской одарённости важно учитывать следующие «признаки творческого потенциала у детей:

1) любознательность;

2) наблюдательность;

3) реакция на всё новое;

4) поиск необычных вариантов решения ситуаций и задач;

5) активность, инициативность;

6) решительность, уверенность», указанные в исследованиях профессора Л.К.Веретенниковой [3, с. 6].

В основе современного обучения лежит системно-деятельностный подход, в котором наиболее важным является учебное сотрудничество в достижении целей личностного и социального развития обучающихся, учёт их индивидуальных, возрастных и психологических особенностей, разнообразие траекторий и индивидуального развития каждого ребёнка, в том числе и одарённых детей, внутренняя позиция которых отличается направленностью на познавательную

ный поиск, постановку учебных целей и овладение учебными действиями с дальнейшей адекватной самооценкой, инициативой в любой деятельности, потребность вникать в суть изучаемых проблем. Такие учащиеся способны к самообразованию, выбору направления профильного образования. В процессе сопровождения одарённого ребёнка педагог выполняет несколько ролей. Функции педагога: мотивация обучающегося на активную деятельность, сотрудничество с родителями с целью обмена сведениями по особенностям ребёнка, организация деятельности других педагогов в рамках работы по сопровождению одарённого ребёнка, установление межличностного контакта, индивидуализация учебного процесса, обучение, выходящее за рамки учебного занятия, учёт психологических особенностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение обучения и развития одаренных детей в образовательном учреждении эффективно, если:

• детская одаренность рассматривается с позиции комплексного подхода во взаимосвязи трех составляющих: выявление, обучение и развитие, опирается на научные критерии одаренности;

• создана и широко применяется объективная диагностика детской одаренности на разных этапах жизнедеятельности ребенка;

• выявлены основные принципы организации обучения одаренных школьников;

• структуры образовательных учреждений в своем целевом и функциональном проявлении будут обеспечивать необходимые условия непрерывного развития одаренного ребенка.

Что касается возможностей психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса ребенка с одаренностью в процессе его адаптации к школе, необходимо отметить, что образовательная программа должна уделять основное внимание становлению, развитию и воспитанию личности ребенка с одаренностью в совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что период адаптации к школе ребенка с одаренностью отличается определёнными трудностями, с которыми другие дети могут не столкнуться. Психолого-педагогическое сопровождение выступает как неотъемлемая часть системы образования, которая к тому же способствует развитию детской одаренности, а значит, у педагогов и родителей есть шанс воспитать гармоничного, реализованного и счастливого ребенка.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Веретенникова Л.К. Развитие творческого потенциала младших школьников: Учебное пособие. – М.: МПГУ, 2020. − С.84.

2. Гернега К.С., Ватагина И.Н. Особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в условиях образовательных учреждений / // Россия: тенденции и перспективы развития.– М.: Изд-во «Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук», 2018. – Вып. №13–1.

3. Детская одаренность как цель, средство и результат образовательной практики / под ред. В.Б. Новичкова. – М., 2002. – 189 с.

**УДК 376**

***А.А. Неупокоева,***
магистрант,
Приамурский государственный университет
имени Шолом-Алейхема,
Биробиджан (Россия)

# ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.*** В статье приводятся результаты исследования мотивации обучающихся с задержкой психического развития к изучению иностранного языка. Определены характерные особенности психического развития школьников данной нозологической группы. Представленный анализ работ специалистов позволил проанализировать трудности в усвоении иностранного языка, определить доминирующие мотивы, к числу которых были отнесены узколичностные мотивы благополучия, степень устойчивости интереса и познавательной самостоятельности.

***Ключевые слова:*** задержка психического развития, мотивация, познавательный интерес, иностранный язык.

***A.A. Neupokoeva,***
master student,
Amur State University
named after Sholom Aleichem,
Birobidzhan (Russia)

# FEATURES OF MOTIVATION IN STUDENTS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE

***Abstract.*** The article presents the results of a study of the motivation of students with mental retardation to learn a foreign language. The characteristic features of the mental development of schoolchildren of this nosological group are determined. The presented analysis of the work of specialists made it possible to analyze the difficulties in mastering a foreign language, to determine the dominant motives, which included narrow personal motives of well-being, the degree of stability of interest and cognitive independence.

***Key words:*** mental retardation, motivation, cognitive interest, foreign language.

В настоящее время среди младших школьников немалый процент составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР).

В основе задержки психического развития лежит негрубая органическая патология центральной нервной системы или функционально-динамические нарушения.

В исследованиях К.С. Лебединской отмечено, что дети с задержкой психического развития имеют потенциально сохранные возможности интеллектуального развития, однако для них характерны особенности познавательной деятельности, связанные с незрелостью эмоционально-волевой сферы, пониженной работоспособностью, функциональной недостаточностью ряда высших психических функций [1].

Нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения проявляются в слабости волевых установок, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аф-

фектной возбудимости, двигательной расторможенности, или, наоборот, в вялости и апатичности. Основные трудности, которые они испытывают, связаны, прежде всего, с социальной (в том числе школьной) адаптацией и обучением [1].

Особые проблемы у них возникают при обучении иностранному языку. Одной из причин является недостаточная сформированность мотивации учения, которая у детей с ЗПР характеризуется незрелостью и неустойчивостью.

Мотивация − это система внутренних и внешних мотивов, которые заставляют человека действовать определенным образом [6].

О.В. Булатова отмечает, что младшие школьники с ЗПР еще незрелы как в плане развития познавательного интереса, так и в плане формирования одного из компонентов общей способности к учению – саморегуляции. Автор подчеркивает, что их познавательный интерес в условиях актуализации регуляционного компонента общей способности к учению характеризуется низким уровнем развития [2].

Исследования О.В. Булатовой показали, что подавляющая часть детей с ЗПР не способны должным образом организовывать свою поисковую деятельность, удерживать цели и принципы действия в полном объеме, не умеет подчинять собственную деятельность поставленной задаче, осуществлять в ходе работы необходимый контроль, а также адекватно оценивать результаты деятельности в форме словесного самоотчета. У таких детей не сформирована субъектная позиция в познавательной деятельности [2].

Г.З. Халилова указывает, что дети с задержкой психического развития отличаются низким уровнем подготовки к обучению иностранным языкам, т.к. у них недостаточное разностороннее восприятие, неразвитость аспекта образов-представлений, слабая связь между вербальными и невербальными сферами, низким уровнем развития познавательных процессов: памяти, мышления, речи [7].

Автор связывает трудности усвоения иностранного языка обучающимися с ЗПР со спецификой их развития. В частности, она отмечает, что у таких учеников наблюдается замедленное усвоение лексического материала, синтаксиса и их использования в речи; проявляются трудности при аудировании устной речи и задержка в усвоении форм диалогической речи [6].

Все эти особенности влияют на обучение иностранному языку школьников с ЗПР. Отсутствие какого-либо прогресса и успеха в процессе обучения огорчает этих детей, приводит их к мысли, что они не смогут быть в этом успешны, что впоследствии приводит к уменьшению уровня мотивации к изучению предмета.

Научные работы К.А. Евглевской [3], С.Н. Каштановой[4], В.В. Кисовой [5], Г.З. Халиловой [7], Е.В. Шипиловой [8] и других авторов свидетельствуют о том, что основными мотивами изучения иностранного языка у детей с ЗПР являются узколичностные мотивы благополучия. Это проявляется в направленности на избегание школьниками порицания со стороны педагогов и родителей.

Исследования специалистов показали, что очень выраженным является мотив нацеленности на получение той оценки, которая удовлетворяла бы референтных взрослых. Также в числе доминирующих мотивов изучения иностранного языка младшими школьниками с ЗПР можно назвать мотивы долга и от-

ветственности. В этом случае дети руководствуются внешними, мало осознанными установками, которые транслируются взрослыми. Например, «я учусь в школе и должна знать иностранный язык, потому что я хорошая ученица».

Мотивы самоопределения и самосовершенствования лишь формально присутствуют в структуре мотивации детей с ЗПР. Мотивов престижа и познания в ходе исследования у младших школьников с ЗПР специалистами выявлено не было.

Специалисты отмечают, что показательным является тот факт, что дети с ЗПР не демонстрируют желание к изучению иностранного языка в школе. Как правило, они не выбирают эту дисциплину в числе любимых, тем самым демонстрируя особенности проявления интереса к ней. Также для них характерен низкий уровень развития познавательной самостоятельности в отношении изучения иностранного языка. У таких обучающихся не проявляется желание самостоятельно выполнять домашние задания по данной дисциплине и по собственной инициативе получить какие-либо новые сведения по ней.

Исходя из результатов вышеприведённых исследований, можно сделать вывод о том, что специфические особенности развития познавательной мотивации у обучающихся с задержкой психического развития могут в дальнейшем создавать трудности в освоении предмета «иностранного языка». Это указывает на необходимость проведения коррекционной работы по повышению мотивации у обучающихся данной категории.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. − М.: Педагогика, 1982. − С. 5-21.
2. Булатова О.В. Проблемы обучения иностранному языку младших школьников с задержкой психического развития // KANT.− 2020. − № 3 (36). − С. 354-358.
3. Евглевская К.А. Особенности обучения иностранному языку детей с задержкой психического развития // E-Scio. – 2021. − № 4 (55). − С. 476-482.
4. Каштанова С.Н., Овсянникова К. А. Формирование познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития при обучении иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. − 2020. − № 67-4. – С. 171-175.
5. Кисова В.В., Семенова Е.А. Особенности мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. − № 66 -3. – С. 112-115.
6. Суровицкая Ю.Ю., Мадимухаметов М.Н. Понятие о мотивации в психологии // Наука и реальность. − 2023. − № 1 (13). − С. 36-40.
7. Халилова Г.З. Обучения английскому языку младших школьников с задержкой психического развития // Казанский вестник молодых учёных. − 2018. – Т. 2. − № 5 (8). − С. 76-78.
Шипилова Е.В. Педагогические условия обучения иностранному языку младших подростков с задержкой психического развития // Образование. Наука. Инновации. − 2012. − №1.

**УДК 373**

***Е.В. Новиков,***
аспирант
Научный руководитель – ***М.В. Лазарева***,
д-р пед. наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

**Аннотация.** В статье проведен анализ образовательных технологий, которые влияют на развитие математической креативности у старшеклассников образовательных организаций. Используя различные образовательные технологии на уроках алгебры в 10-11 классах, обучающие получают возможность не только успешно сдавать единый государственный экзамен, но и развивать умение креативно мыслить, находить нестандартные способы решения математических задач и повышать свою математическую зоркость.

**Ключевые слова:** математическая креативность, технология проблемного обучения, технология дифференцированного обучения, требования ФГОС, математическая наука.

***E.V. Novikov,***
PhD student
Supervisor – ***M.V. Lazareva,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# ANALYSIS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AIMED AT THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL CREATIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

***Annotation.*** The article analyzes educational technologies that influence the development of mathematical creativity in high school students of educational organizations. Using various educational technologies in algebra lessons in grades 10-11, students get the opportunity not only to successfully pass the unified state exam, but also to develop the ability to think creatively, find nonstandard ways to solve mathematical problems and improve their mathematical vigilance.

***Key words:*** mathematical creativity, technology of problem-based learning, technology of differentiated learning, requirements of the Federal State Educational Standard, mathematical science.

В современном социуме к личности выпускника школы предъявляется большое количество требований. Одним из таких требований является способность к принятию творческих решений, формулировка новых, нестандартных идей в решении различных жизненных задач. На сегодняшний день школьник должен уметь креативно мыслить, творчески реагировать в неопределенной ситуации. Математическая наука является одним из инструментов, который помогает развивать творческие способности обучающихся, применять свои знания в необычных ситуациях и предлагать нетрадиционные способы решения

той или иной задачи. Проблема развития креативности на уроках математики является одной из актуальных проблем в педагогической науке.

ФГОС СОО говорит о том, что современная школа должна направлять свою деятельность на становление креативной и критически мыслящей личности обучающегося, которая будет мотивирована на творчество и инновационную деятельность в жизни.

Проблеме развития математической креативности у старшеклассников посвящено большое количество методологических и психолого-педагогических исследований, так как понятие креативность тесно связано с особенностями личности.

В отечественной научно-методической литературе большое внимание уделено проблеме развития математической креативности у обучающихся школы. Под математической креативностью многие ученые понимают способность обучающихся решать математические задачи нестандартными, творческими способами, порождая креативные идеи и оригинальные решения, которые отличаются от традиционных (О. Квон, Е. Манн, Д. Парк, А.С. Ростовцев, Р. Субботник, Л. Ярвин) [2].

В процессе развития математической креативности можно выделить несколько условий для ее формирования: индивидуальный подход к интересам и способностям школьников; высокая мотивация и самомотивация обучающихся; наличие креативной образовательной среды; учет возрастных особенностей школьников. Многие психологи считают, что одним из благоприятных возрастов для развития креативности считается возраст, когда ребенок учится в 9-11 классах. В данный период обучающиеся имеют высокий эмоциональный уровень и способны к воспроизведению необычных и нестандартный идей для решения проблемной ситуации, что позволяет развивать математическую креативность.

Развитие математической креативности помогает решить несколько задач, которые стоят перед современной школой: умение обучающихся мыслить в разных направлениях, находить решение в нестандартных ситуациях, проявлять оригинальность мыслительной деятельности, анализировать проблемную ситуацию, развивать свойства мышления.

Для развития математической креативности на уроках математики используют такие технологии обучения как проблемное обучение, дифференцированное обучение, предметно-ориентированное обучение, модульное обучение, интегрированное обучение и многие другие.

Одной из базовых образовательных технологий является технология проблемного обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, М.Н. Скаткин, Н.Б. Шумакова, Е.Л. Яковлева). Развитие данной технологии берет свое начало с 20-30 годов XX века, когда были сформулированы основные педагогические технологии. Под технологией проблемного обучения понимается организация учебных занятий, которые направлены на решение проблемных задач и активную самостоятельную деятельность учащихся по их решению. В результате использования данной технологии на уроках математики обучающиеся овладевают приемом применения знаний и умений в нестандартной ситуации, что ведет к развитию креативности, в том числе и математи-

ческой. Использование на уроках математики технологии «проблемного обучения» способствует самостоятельности усвоения нового материала обучающимися, развивает познавательные интересы и развивает мышление обучающихся. Недостатками данной технологии является то, что использовать ее на каждом уроке невозможно, так как дети не могут усваивать разный по уровню сложности материал за определенное время. Данная технология требует много времени для подготовки к урокам, и ее целесообразно использовать при изучении нового материала. Примером разрешения проблемной ситуации на уроках алгебры в 10 классе может быть урок по теме «Исследование функций с помощью производной и построение его графика». На данном уроке учитель вместе с обучающимися во фронтальной беседе повторяет понятие «касательная к графику функции», связывают данное понятие с угловым коэффициентом с производной функции в данной точке. Обучающимся предлагается взять несколько точек на кривой графика и провести в них касательные. Возникает проблемная ситуация, в чем разница данных графиков? Графики касательных либо возрастают, если коэффициент больше нуля, либо убывают, если их коэффициент меньше нуля. Значит, производная функции связана с самой функции еще и тем, что если производная больше нуля, то сама функция на данном интервале возрастает, если производная функции меньше нуля, то сама функция будет убывать. Используя математические знания, обучающиеся сами делают данный вывод. Для развития математической креативности можно предложить взять точки, которые заставят обучающихся задуматься и креативно мыслить [1].

Развитию математической креативности на уроках математики способствует использование технологии дифференцированного обучения. Данной технологией занимались такие ученые как Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Д.А. Белухин, И.Д.Демакова, А.М. Кушнир, Е.В. Куканова, С.В. Панюкова, И.С. Якиманская и многие другие. Целью данной технологии является обеспечение каждому ученику условия для максимального развития его способностей, удовлетворения его познавательных потребностей. Обучение каждого ребенка должно происходить на доступном для него уровне и в оптимальном для него темпе. Дифференцированный подход в обучении позволяет развивать математическую креативность обучающихся на том уровне, который может освоить ученик. Примеры заданий по алгебре в 9 классе – применение дифференцированного подхода по теме «Алгебраическая прогрессия».

1 уровень (высокий). Составьте формулу n-го члена арифметической прогрессии, зная, что разность между тринадцатым и десятым членами 58, а между двенадцатым и девятым равна 35.

2 уровень (средний). Между числами 24 и 13 вставьте четыре числа так, чтобы они вместе с данными составили арифметическую прогрессию.

Данные задачи предполагают использование нескольких математических формул и правильную их интерпретацию. Данный процесс помогает развивать креативное мышление у школьников и искать нестандартные способы применения их знаний.

Технология практико-ориентированного обучения также способствует развитию математической креативности у старшеклассников и раскрывает свя-

зи между знаниями, полученными в процессе обучения в школе, и повседневной жизнью, проблемами, возникающими перед ними в процессе жизнедеятельности. Целью практико-ориентированного обучения является развитие познавательных потребностей, организация поиска новых знаний, повышение эффективности образовательного процесса [4].

Примером использования данной технологии на уроках математики может служить урок геометрии в 11 классе по теме «Объемы». Обучающимся предлагается решить следующую задачу: «На рисунке изображена рамка и даны её размеры. Определите, из каких фигур состоит данная рамка, определите площадь каждой из фигур и найдите общую площадь рамки». Урок будет иметь предметный характер, если учитель принесет данные фигуры на урок и предложит учащихся собрать из них разные варианты и попробовать решить задачу. Данные знания помогут обучающимся не только при обучении математике, но и будут способствовать развитию креативного мышления и воспроизведению новых нестандартных способов решения задачи.

Одной из новых технологий, появившихся в конце XX века, прочно вошедшей в образовательный процесс, является технология модульного обучения. Основоположником данной технологии является Дж. Рассел, который в основу этой технологии вложил идею смешанного программирования, совмещая с идеей блочную подачу учебного материала [3]. Данной технологией занимались такие исследователи как Г.В. Лаврентьев, И.Б. Сенновский, П.И. Третьяков, М.А. Чошанов, П.А. Юцявичене. Технология модульного обучения позволяет изучать учебный материал конкретными модулями, объеденныеми общими математическими понятиями. Данная технология помогает более детально изучить ту или иную тему, научить обучающихся решать как базовые задачи, так и задачи повышенного уровня сложности. Так, например, изучая тему «Функции» в курсе алгебры 10-11 класса, можно изучить и тему «Производная функции», что позволит обучающимся получить полную математическую картину о данных понятиях.

В.В. Утемов, изучая вопрос развития креативности на уроках математики, считает, что у каждого школьника необходимо формировать умение действовать в нестандартных ситуациях, что позволяет формировать творческое мышление и креативность. Автор подчеркивает, что различные ситуации дают возможность свободного выбора инструментов для их решения, не указывая направления движения. Автор полагает, что ля развития креативности в традиционную схему решения задач (задача – модель задачи – решение – ответ) необходимо добавить еще один шаг (ситуацию) и считает, что развивать математическую креативность могут только те задачи, которые имеют практическую составляющую, проецирующую деятельность человека, то есть создающие «жизненную ситуацию». Говоря о таких задачах, можно классифицировать все математические задачи на задачи по количеству решений (одно решение, несколько решений) и по количеству способов решения (один способ, несколько способов) [5].

Используя на уроках математики задачи, имеющие несколько способов решения, учительразвивает у обучающихся творческие способности, учит детей нестандартно мыслить, тем самым развивая математическую креативность.

Различные образовательные технологии, направленные на развитие математической креативности, формируют личность, способную творчески мыслить, быстро принимать решения в нестандартных ситуациях.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 59 с. – (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 2).
2. Ростовцев А.С. Развитие математической креативности у старшеклассников при обучении специальным числам: автореф. дис…канд. пед. наук:13.00.02. – М., 2021. – 26 с.
3. Рыбцова Л.Л. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие; под общ. ред. Л.Л. Рыбцовой; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2014. − 92 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т.– М.: Народное образование, 2005 – Т. 1.
5. Утёмов В.В., Зиновкина М.М., Горев П.М. Педагогика креативности: прикладной курс научного творчества: Учебное пособие. – Киров: АНОО «Межрегиональный ЦИТО», 2013. – 212 с.

**УДК 373.3**

***А.Д. Ногина***,
магистрант
Научный руководитель: – ***Л.К. Веретенникова,***
д-р пед. наук, профессор,
Московский педагогический
государственный университет»,
г. Москва (Россия)

## К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

***Аннотация.*** В статье раскрывается вопрос развития творческого потенциала младшего школьника средствами театра.

***Ключевые слова***: развитие творческого потенциала, театр, младший школьник.

***A.D. Nogina,***
master's student
Scientific Supervisor – ***L.K Veretennikova,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow (Russia)

## ON THE ISSUE OF DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF A YOUNGER SCHOOLCHILD

***Abstract.*** The article reveals the issue of developing the creative potential of a primary school student through theater.

***Key words***: development of creative potential, theater, junior schoolchildren.

Как известно, театрализованная деятельность позволяет каждому ребенку проявить собственную активность, полностью раскрыть эмоциональные возможности, растормозить движения, повысить самооценку, улучшить память, обогатить словарный запас, то есть воспитать интеллектуально и духовно развитую личность. Но это возможно лишь при том условии, если обращаться к театрализации систематически, не только во внеурочное время, но и непосредственно во время учебного процесса [1].

Если опираться на определение И.С. Кона, то можно сказать, что «театрализация» – это та же игра, в которой ребенок имеет возможность познавать мир, «примеряя» на себя разные вещи, образы и ситуации [6].

Младший школьный возраст – это возраст, в котором игра, в некоторой степени, еще остается ведущей деятельностью детей наряду с обучением. Для них сам процесс обучения – это тоже своего рода игра. В своём исследовании мы исходили из утверждения о том, что воспитание культуры поведения в театре необходимо осуществлять, используя различные формы и методы работы. Первостепенное место в системе работы по воспитанию культуры поведения занимает выработка у учащихся навыков и привычек культуры общения с людьми, поведения на улице по дороге к месту назначения и в общественных местах [4]. При этом большое значение имеет воспитание культуры речи, привитие способов поведения в ожидании входа в театре на улице, фойе, во время спектакля и антрактов.

Для того чтобы дети запомнили содержание правил и постоянно придерживались их в повседневной жизни, широко применялись беседы и практические занятия на указанные темы. Существенную воспитательную роль могут сыграть народные сказки, которые содержат сведения о формах и способах культурного поведения, морально-этические характеристики, а также нравоучения о последствиях нарушений определенных норм.

Успех в работе с младшими школьниками по привитию им навыков и привычек культуры поведения возможен лишь тогда, когда одновременно с воспитательной работой в детском коллективе ведется разъяснительная работа с родителями, направленная на то, чтобы навыки, которые прививаются учащимся в школе, закреплялись дома, а также во время семейных посещений театра и других публичных заведений [5]. Необходимо на родительских собраниях для родителей провести цикл бесед на обозначенные темы, привлечь родителей к совместному посещению театральных постановок.

Разделяя точку зрения профессора Л.К. Веретенниковой, считаем, что «особое место должно занять исследование условий, направленных на самовоспитание и успешную самореализацию современного обучающегося» [2, с. 70]. Согласно концепции профессора Л.К. Веретенниковой, «творческий потенциал человека есть сложное интегральное образование личности, включающее в себя ряд компонентов, каждый из которых имеет сложную структуру, а его ядром является способность к созиданию» [3, с. 11].

В названом процессе важно использовать стратегию мобилизации внутренних ресурсов личности обучающегося.

Под эстетической культурой педагога при этом понимается способность трансформировать чувственное влияние «диалога искусства» и законов красоты в театральной эстетике на формирование гуманитарного образа личности и социального осознания школьника, его поведение и жизненные установки, закрепляемые совместными усилиями с родителями, с целью позитивного развития личности, осознанного и уверенного закрепления критериев социально-нравственного выбора для различных жизненных ситуаций.

Проблема развития творческих способностей личности является одной из центральных в педагогике, поскольку прогресс общества –это путь постоянного творчества, преодоления стереотипов и выработки новых, нестандартных, часто неожиданных идей, оригинальных подходов и путей их воплощения [7]. Одной из главных педагогических задач при этом является воспитание человека, способного аккумулировать и творчески переосмысливать накопленный опыт, достижения человечества в науке, культуре, искусстве, развивать технологии, что достигается комплексными решениями театрального искусства.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Байдалинова И.С. Формирование культуры поведения младших школьников в условиях культурно-досуговой деятельности вокально-хоровой студии // Наука и школа. – 2016. – №1.
2. Веретенникова Л.К. Стратегии и технологии подготовки студентов бакалавриата к педагогической деятельности // Школа будущего. − 2022. − №3. − С. 68 – 77.
3. Веретенникова Л.К. Развитие творческого потенциала младших школьников: Учебное пособие. − М.: МПГУ, 2020.
4. Землянская Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников: Учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 406 с.
5. Землянская Е.Н. Безотметочное оценивание образовательных достижений в начальной школе (статья в рецензируемом журнале ВАК) // Наука и школа. – 2019. – №3. – С.78-83.
6. Кон И.С. Личность и ее самосознание. − М., 1980.
7. Коршунова Л.С. Воображение и его роль в познании. – 3-е изд., перераб. и доп.− М., 2003.

**УДК 37.014**

***Д.Е. Овечкин,***
аспирант
Научный руководитель – ***М.В. Лазарева,***
д-р пед. наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

***Аннотация.*** В исследовании предпринимается попытка системного анализа и интерпретации динамически развивающейся цифровой образовательной среды Российской Федерации с особым акцентом на ее нормативно-правовые аспекты. Авторы рассматривают глубоко укоренившиеся и вновь возникающие подходы к организации и функционированию образовательного процесса в эпоху цифровизации. Особое внимание уделяется федеральному компоненту цифровой образовательной среды, прослеживаются его специфические характеристики, потенциал и области применения. В контексте множества параллельно реализуемых проектов по информатизации исследование подчеркивает критическую необходимость со-

здания интегрированной и адаптивной среды, которая бы активно отвечала на индивидуальные и коллективные образовательные запросы современного обучающегося. В завершение работы представлены рекомендации по оптимизации цифровой образовательной платформы с целью ее максимальной адаптации к текущим и прогнозируемым потребностям образовательного сообщества. Целью исследования является выявление принципов и механизмов оптимизации цифровой образовательной среды, соответствующих современным образовательным и информационным потребностям.

***Ключевые слова:*** цифровая образовательная среда, информационно-образовательная среда, информатизация образования, информационное образовательное пространство, цифровизация.

***D.E. Ovechkin,***
postgraduate student
Supervisor – ***M.V. Lazareva,***
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

## STRUCTURE AND CONTENT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A SECONDARY EDUCATION SCHOOL: REALITY AND PROSPECTS

***Abstract***. The study attempts a systematic analysis and interpretation of the dynamically developing digital educational environment of the Russian Federation, with special emphasis on its regulatory aspects. The authors consider deeply rooted and emerging approaches to the organization and functioning of the educational process in the era of digitalization. Special attention is paid to the federal component of the digital educational environment, tracing its specific characteristics, potential and application areas. In the context of many parallel informatization projects, the study highlights the critical need to create an integrated and adaptive environment that would actively respond to the individual and collective educational needs of a modern student. At the end of the work, recommendations are presented on optimizing the digital educational platform in order to maximize its adaptation to the current and projected needs of the educational community. The purpose of this study is to identify the principles and mechanisms for optimizing the digital educational environment that meet modern educational and information needs.

***Key words:*** digital educational environment, information and educational environment, informatization of education, information educational space, digitalization.

В современном постиндустриальном обществе наблюдается акцентированный переход к автоматизированным системам, при этом цифровые инновации интенсивно интегрируются в многогранную структуру повседневной жизни, включая и сферу образования. В этих условиях обучающиеся сталкиваются с многоплановым потоком информации, исходящим из разнообразных источников, что предъявляет к педагогическим кадрам задачу по освоению и внедрению новых технологических средств, способствующих оптимизации процесса обучения. Информатизация социокультурной среды неизбежно обусловила информатизацию педагогической практики. В контексте научного подхода, предложенного Н.Н. Елистратовой, термин "информатизация образования" относится к академической и прикладной деятельности, направленной на интеграцию информационных и вычислительных методологий в целях структурирования и систематизации текущего педагогического фонда и генерации инновационных

знаний в образовательной сфере, что способствует эффективному достижению образовательных целей [1, с. 12]. С учетом динамики развития сетевых ресурсов, особенно интернет-технологий, на сегодняшний день происходит рефлексивное переосмысление роли компьютерных инструментов в образовательном процессе. Аналитическое изучение актуальных технологий указывает на тенденцию смещения акцента с "компьютерных технологий", определяющих информационный подход последних десятилетий, к более комплексным понятиям "электронные" и "цифровые" технологии.

В контексте информатизации образовательного пространства необходимость создания и оптимизации цифровой образовательной среды выступает как насущный вопрос. Доктора педагогических наук С.В. Тарасов и А.Е. Марон, основываясь на своих исследованиях, акцентируют внимание на том, что в эпоху глубоких трансформаций в различных сферах жизнедеятельности человека проблематика актуализации содержания и повышения качества образования стоит в центре внимания. Это рассматривается как способность образовательной системы отвечать на вызовы времени и обеспечивать реализацию целей индивида, социума и государственного устройства. В рамках предложенной методологии основное внимание уделяется разработке симуляционного подхода к организации образовательного пространства. Этот процесс предполагает создание инновационной модели, направленной на обеспечение непрерывности образовательного процесса, что выступает в качестве ключевого элемента всей образовательной системы [2, с. 16].

Анализируя представленные концепции по вопросу цифровой образовательной среды, можно констатировать, что ученые согласны во взглядах относительно ее сущности. Она рассматривается как комплексная система, интегрирующая информационные, цифровые и педагогические ресурсы, а также технологии их реализации, которые создают условия для глубокого и всестороннего усвоения образовательных программ учащимися, при этом учитываются их индивидуальные особенности, потребности и географическое расположение.

В недавний период на территории Российской Федерации акцентированное внимание было сосредоточено на создании и оптимизации информационно-педагогической экосистемы образовательных учреждений.

Рассматриваемая система является синтезированным ансамблем информационно-образовательных активов, в который инкорпорированы цифровые учебно-методические элементы, арсенал технологических инструментов в домене информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), включая, но не ограничивая, вычислительную аппаратуру и специализированное ИКТ-оборудование. Дополнительно к вышеперечисленному, в экосистему включены коммуникационные инфраструктуры и системы современных педагогических методик, адаптированные для функционирования в указанном контексте [3].

Информационно-образовательный контекст образовательного заведения может быть разложен на следующие фундаментальные составляющие:

1) организационно-управленческую субсистему (включение ИКТ в управленческие процессы, регулирующие образовательную деятельность);

2) программно-стратегическую компоненту (адаптация и оптимизация учебных программ и методологических подходов в образовании);
3) учебно-методологический компонент (методика реализации учебного процесса в рамках информационно-образовательной системы);
4) кадровый элемент (развитие ИКТ-компетенций педагогического состава);
5) ресурсно-информационный компонент (техническая и технологическая модернизация образовательной инфраструктуры) [4].

Следует акцентировать внимание на том аспекте, что в рассматриваемых научных публикациях понятие "цифровая образовательная среда" интерпретируется в контексте разноуровневой структуры образовательной системы. Ориентируясь на исследования Т.Н. Суворовой, которая определяет множественные уровни информационно-образовательной среды [4, с. 89], представляется логичным выделить глобальное цифровое образовательное пространство, дополнительно уделяя внимание его федеральным и региональным граням. Прежде всего, необходимо подчеркнуть тот аспект, что каждая образовательная организация обладает потенциалом для разработки и имплементации уникальной цифровой платформы образовательного назначения, что является актуальным направлением в контексте современных образовательных трендов и технологических возможностей. В данном контексте структура и функциональные возможности предлагаемой платформы, реализующей ключевые образовательные программы, должны соответствовать обязательным критериям, определенным в рамках действующих федеральных государственных образовательных стандартов [5, с. 53]. Принимая во внимание указанное определение, образовательная среда может быть охарактеризована как система, осуществляющая информационно-коммуникационные сервисы всем участникам педагогического процесса.

Характеристики и особенности работы цифровых платформ применительно к различным уровням образовательного процесса или к особенностям конкретных дисциплин активно освещаются в российских научно-методических изданиях [7, с. 60]. Кроме того, рассматривается концепция персональной цифровой образовательной платформы, формируемой самим обучающимся. Следует подчеркнуть, что цифровые образовательные платформы разных уровней имеют различную целевую направленность и, следовательно, специфические функциональные и структурные особенности. В отношении описания глобальной цифровой образовательной среды в контексте российской информационной экосистемы имеется дефицит исследований. Однако наиболее детальное осмысление данной темы можно найти в работе О.П. Жигаловой (2019), где цифровая образовательная среда рассматривается как перечень условий, направленных на развитие способностей у обучающихся к многоступенчатому взаимодействию [6, с. 70]. Именно поэтому особое внимание обращают на следующие ключевые составляющие (рисунок 1).




***Рисунок 1 – Элементы цифровой образовательной среды (по О.П. Жигаловой)***

В свою очередь, каждый из представленных выше элементов имеет свое функциональное назначение:

- цифровые технологии – определяют возможности, содержание и структуру цифровой образовательной среды;
- цифровые ресурсы – обеспечивают возможности доступа к знаниям декларативного и процедурного типа, систематизированным данным, предоставление условий для образовательного конструирования и проектирования;
- цифровые следы – определяют уровни компетенций, формирование траектории обучения, оценку стратегии дальнейшего развития и профессионального становления в определенной сфере.

В рамках федерального компонента цифрового образовательного пространства, охватывающего диапазон от общего и среднего профессионального до соответствующих форм дополнительного образования, структурные параметры четко артикулированы в Целевой модели цифрового образовательного пространства. Данная модель инкапсулирует в себе информацию о субъектах образовательного процесса, инфраструктуру цифрового образовательного пространства, которая, в свою очередь, агрегирует информационные системы и ресурсы, задействованные в педагогическом процессе, а также цифровой образовательный контент и государственные, наряду с иными информационными системами и ресурсами, применяемыми в образовательной сфере или необходимыми для оптимизации работы вышеуказанных информационных систем и ресурсов в рамках единого информационного пространства, согласно действующему Приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 2 декабря 2019 года № 649.

Проведя анализ современных тенденций, возможно констатировать, что последние годы демонстрируют интенсификацию процессов развития и совершенствования нормативно-правовой базы, ориентированной на модернизацию и оптимизацию структур цифрового образовательного пространства в Россий-

ской Федерации. Данный процесс ставит перед собой амбициозные стратегические цели и задачи для всей системы образования. Следует акцентировать внимание на том факте, что в рамках федерального компонента цифрового образовательного пространства осуществляется целенаправленная фокусировка на определённых ступенях образовательного процесса. Для координации разнообразных проектов в сфере информатизации образования принципиальное значение приобретает видение информационной образовательной среды как интегрированного комплекса информационных систем, целенаправленных на реализацию задач образовательной деятельности. При этом акцент делается на необходимости создания условий, позволяющих образовательным организациям эффективно применять собственные информационные системы, гарантируя обучающимся возможность выбора, соответствующего многообразию их потребностей, а также гибкой адаптации при проектировании индивидуальных образовательных путей.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Елистратова Н.Н. Современные проблемы информатизации высшего образования // Вестн. Рязан. гос. ун-та им. С.А. Есенина. − 2010. − № 4. – С. 12–13.
2. Тарасов С.В., Марон А.Е. Инновационное развитие системы образования на основе методологии средового подхода // Человек и образование. − 2010. − № 3. − С. 16.
3. Современная цифровая образовательная среда (СЦОС) в РФ // Дирекция по онлайн-обучению: сайт. – URL: https://elearning.hse.ru/project_scos (дата обращения: 05.10.2023).
4. Суворова Т.Н. Современная информационно-образовательная среда: терминологический аспект, структура, возможности, функции и перспективы развития // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. − 2015. − № 1. − С. 85–99.
5. Латышев Д.В., Латышева М.А. Цифровая образовательная среда в условиях реализации образовательных стандартов ФГОС ВО 3++ // Грани познания. − 2018. − № 3 (56). − С. 52–55.
6. Жигалова О.П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества // Ученые записки Забайкальского государственного университета. − 2019. − Т. 14. − № 2. − С. 69-73.
7. Пономарева М.Н. Цифровая образовательная среда профессиональной образовательной организации: направления развития // Инновационное развитие профессионального образования. − 2019. − № 1. − С. 59-65.

**УДК 373**

***Г.С. Панасенко***,
магистрант
Научный руководитель – ***Т.А. Живодрова,***
канд. пед. наук, доцент,
Московский государственный педагогический университет,
г. Москва (Россия)

# К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация.*** В статье анализируются возможности формирования поликультурной компетенции младших школьников в процессе изучения английского языка. По итогам анализа теоретических материалов и обновленного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования сделаны выводы о важности организации и проведения различных мероприятий, направленных на подготовку обучающихся к взаимодействию с представителями других культурно-языковых сообществ в многонациональном социуме.

***Ключевые слова*:** поликультурная компетенция, младшие школьники, английский язык, формирование, процесс обучения.

***G.S. Panasenko***,
Master's student
Supervisor –***T.A. Zhivodrova,***
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow (Russia)

# ON THE QUESTION OF THE POSSIBILITY OF FORMATION THE MULTICULTURAL COMPETENCE OF THE YOUNGER STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS ENGLISH LANGUAGE

***Abstract.*** The article analyzes the possibilities of forming the multicultural competence of younger schoolchildren in the process of learning English. Based on the analysis of theoretical materials and the updated Federal State Educational Standard for Primary General Education, conclusions were made on the importance of organizing and conducting various events aimed at preparing students for interaction with representatives of other cultural and linguistic communities in a multinational society.

***Key words:*** multicultural competence, junior school children, English, formation, teaching process.

В последние десятилетия образование в России развивается достаточно быстро: меняется содержание и формат, которые регламентируются, в том числе, обновленным Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования 2021 г. (далее – ФГОС НОО). В основе данного стандарта лежит системно-деятельностный подход, целью которого является гармоничное развитие личности младшего школьника, воспитание активного, компетентного, информационно развитого гражданина Российской Федерации [8].

ФГОС НОО подразумевает формирование у обучающихся системных знаний о месте Российской Федерации в мире, сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, что обусловливает необходимость развития межкультурной социализации в образовательном процессе. Умение общаться в многонациональном социуме, понимать и уважать другие культуры становится важной составляющей начального общего образования и успешной адаптации в современном обществе.

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» написано, что одним из основных направлений развития воспитания является: развитие культуры межнационального общения; формирование приверженности идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов; воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам [7].

Важным принципом федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является влияние этнокультурной и социальной ситуации на развитие детей [5]. В свою очередь, развитие поликультурного образования детей зависит от сформированности компетенций у педагогов, в том числе и поликультурной.

А.Н. Джуринский считает, что поликультурная компетентность личности – это качество, которое включает в себя систему поликультурных ценностей, интересов, потребностей, необходимых в повседневной деятельности в поликультурном обществе, которое в итоге реализуется в дружественном общении с представителями разных культур [2].

Важно отметить, что формирование поликультурной компетенции должно интегрироваться в учебные планы и программы начальной школы. Необходимо создание специальных учебно-методических материалов и методик, а также обогащение учебного процесса соответствующими заданиями и упражнениями. Эти материалы должны представлять разные аспекты других культур, включая традиции, кулинарные особенности, музыку, искусство и прочее.

Важно проводить разнообразные межкультурные мероприятия, такие как культурные фестивали, конкурсы, выставки, спектакли. Это поможет детям познакомиться с разными культурами в более практикоориентированном пространстве. Участие в таких мероприятиях позволит младшим школьникам узнать больше о разнообразии мира и научит взаимодействовать с представителями других культур.

Помимо этого роль педагога и образовательной среды не может быть недооценена. Педагоги должны служить примером уважения к разным культурам и прививать детям ценности толерантности и взаимопонимания. Разнообразие и мультикультурность должны быть отражены в учебных материалах, а также в реальном окружении классного коллектива, где дети могут наблюдать и участвовать в интерактивных занятиях, играх и выполнении проектов.

Младший школьный возраст – важная ступень на пути социального становления личности. Он характеризуется возрастными особенностями, учет ко-

торых способствует максимально эффективному применению форм и методов воспитания учащихся начальных классов в духе поликультурности.

К основным из них относятся: эмоциональная чувствительность и активность, толерантность и психологическое равновесие, открытость и эмпатийность, инициативность и рефлексивность, способность к уже осознанной саморегуляции.

Помимо вышеупомянутых особенностей, в младшей школе особенно интенсивное развитие получают способности обучающихся к социальной рефлексии, принятию позиции других, приобретению личного опыта как участника разнопланового общения и взаимодействия, в процессе которого у ребенка постепенно формируется своя социальная позиция – осознанное отношение к себе как к ответственному лицу, к своему обучению – как выполнению долга, общению с взрослыми и сверстниками, развитию своих ценностных социальных связей [5].

Начальная школа со всем разнообразием форм и средств, методов и приёмов в образовательном и воспитательном процессе крайне важна для формирования у школьников культуры межнациональных отношений [4].

В этом смысле поликультурное образование должно быть частью процесса планомерной социализации школьников, ориентированной на освоение системы общечеловеческих и национальных культурных установок и ценностей, формирование коммуникативных качеств, которые помогают школьнику реализовывать себя в плане межкультурного взаимодействия, принимать как данность другие языки и культуры, относиться толерантно к их представителям.

Одним из эффективных способов формирования поликультурной компетенции у младших школьников является обучение английскому языку. На примере изучения английского языка учитель предоставляет уникальную возможность ознакомить детей с другими культурами и обычаями, что способствует расширению их мировоззрения и формированию толерантной позиции к культурно-языковому разнообразию.

В контексте мероприятий, связанных с поликультурным воспитанием, возможны такие варианты, как выставки, посвященные культуре России и Англии с участием младших школьников, викторины и олимпиады на знание английских праздников в аспекте сопоставления с русскими. Примеры мероприятий представлены на Рис. 1.

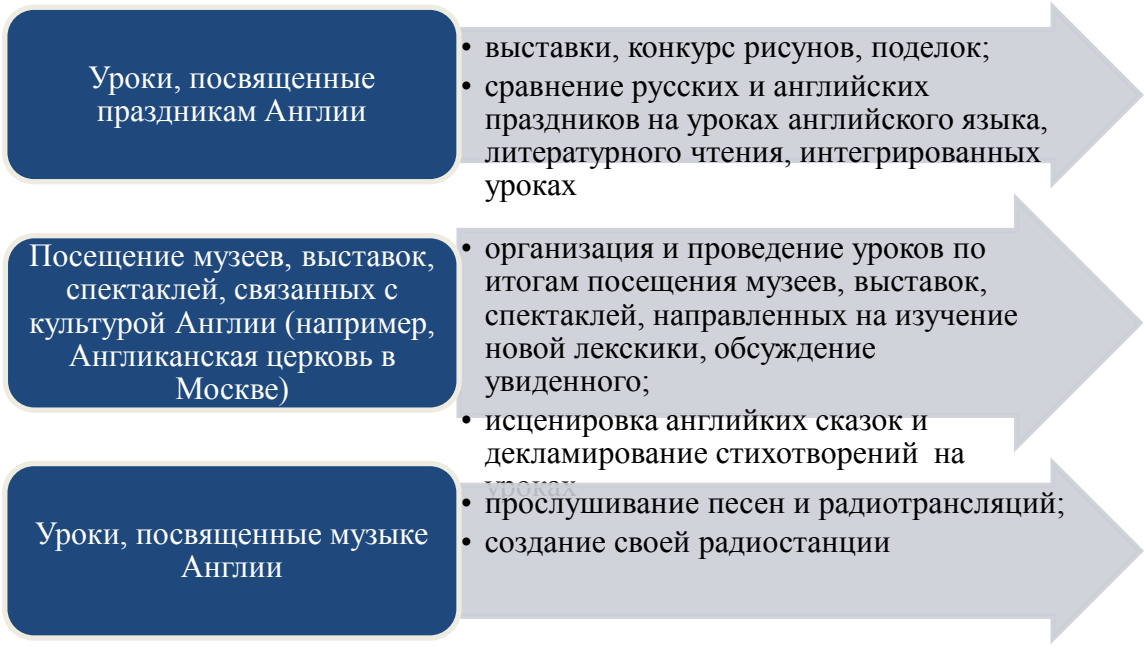



***Рисунок 1− Мероприятия, направленные на формирование поликультурной компетенции младших школьников на уроках английского языка***

Данные мероприятия будут иметь положительное влияние на младших школьников с учетом психофизиологических особенностей детей данного возраста, что обеспечит максимально эффективное применение форм и методов воспитания обучающихся в духе поликультурности.

Таким образом, формирование поликультурной компетенции младших школьников в процессе обучения английскому языку имеет неоспоримую важность на современном этапе развития образования. Это позволит расширить кругозор детей, развить у них толерантность и уважение к культурно-языковым различиям, а также подготовить их к успешной социализации в многонациональном социуме.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Живодрова Т.А. К вопросу о термине "Поликультурная компетентность"// Проблемы современного образования. – 2017. − № 3 [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberlenninka.ru/article/n/k-voprosu-o-termine-polikulturnaya-kompetentnost (дата обращения: 23.05.2023).
2. Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания : сравнительное исследование. – М.: Academia, 2008. – 304 с.
3. Землянская Е.Н. Педагогика начального образования: Учебник и практикум для вузов. − 2-е изд., перераб. и доп. − Москва: Издательство Юрайт, 2023. − 251 с.
4. Монахов Д.Н. Компетентностный подход к проектированию педагогических объектов в условиях информатизации образования // Третья Международная научно-практическая конференция «Современные информационные технологии и ИТ-образование». – Москва: МГУ, 2018. – С. 81-88.
5. Никитенко З.Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.02. – М., 2014. – 427 с.
6. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. − М.: Флинта: Наука, 2013. − 632 с.

7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru
9. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. – 2009. – №2. – С.96 – 110.
10. Сысоев П.В. Задания на культурную рефлексию в рамках проблемынх культуроведческих заданий // Вестник Томского государственного университета. – 2004. – №282. – С. 279 – 284.

**УДК 373.3**

***М.А. Пенькова,***
научный руководитель – ***А.Ж. Овчинникова,***
д-р пед. наук, профессор,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.*** В статье рассматривается содержание патриотического воспитания младших школьников, Указываются цель, задачи, а также формы и методы патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.

***Ключевые слова***: Патриотическое воспитание, внеурочная деятельность, младший школьник.

***M.A. Penkova,***
Supervisor – ***A.Zh. Ovchinnikova,***
Doctor of Pedagogical Sciences
Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

***Abstract.*** This article examines the relevance of patriotic upbringing of younger schoolchildren, the essence of extracurricular activities. The purpose, tasks, as well as forms and methods of patriotic education of younger schoolchildren in extracurricular activities are considered.

***Key words:*** Patriotic education, extracurricular activities, junior high school student.

Особую актуальность и важность приобретает патриотическое воспитание младших школьников в условиях современной школы, являющееся частью общегражданской культуры, опирающееся на человеческие ценности (жизнь, духовно-нравственные принципы гражданина, права и свободы личности и т.д.). Период становления патриотического воспитания в младшем школьном возрасте наиболее благоприятен. Это возраст, когда у ребенка формируются стороны личности, в том числе любовь к Родине и принадлежность к своей

стране. Главное – не упустить возможность воспитания у ребенка в младшем школьном возрасте чувства патриотизма, так как в дальнейшем это будет намного сложнее.

Немалую роль в формировании у детей патриотического воспитания в начальной школе играет классный руководитель. Если педагог будет правильно и четко планировать внеурочную деятельность, которая должна стать именно тем видом деятельности, которая поможет воспитать у детей любовь к Родине, своему Отечеству, близким людям и другие качества, которые являются основой патриотического чувства.

Целью патриотического воспитания является развитие активной гражданской позиции, социальной активности, духовности и важнейших патриотических качеств личности, направленных на укрепление государства и защиту его интересов.

В настоящее время эта цель патриотического воспитания достигается путем решения следующих задач:

1. Формирования социально-патриотических взглядов и убеждений детей, любви к Родине и ее истории.

2. Формирования уважительного отношения к народным традициям и культуре России.

3. Обеспечения полноценной социализации подрастающего поколения, активного участия детей в посильном решении социальных, экономических, культурных, экологических проблем и т.д. задач.

4. Поощрения уважения к правилам, законам и Конституции страны.

5. Создания условий для развития позитивного отношения к конституционным правам и свободам граждан, соблюдению законов, формированию чувства профессионального, гражданского и воинского долга.

6. Привития детям гордости за свою Родину, почитания символов государства и его истории.

7. Формирования уважительного отношения к религии народа и другим религиозным концессиям, расположенным на территории страны.

8. Создания оптимальных условий для усиления патриотической направленности дошкольного воспитания в образовательных учреждениях.

9. Формирования у детей толерантности, религиозной и национальной терпимости, уважения к традициям и истории других народов [3].

Патриотическое воспитание ориентировано на формирование у детей таких качеств как ответственность, коллективизм, активная гражданская позиция и т.д. Среди форм организации патриотического воспитания следует выделить следующие: классные часы, торжественные линейки, экскурсии, военно-спортивные игры, конкурсы, олимпиадно-ролевые игры, встречи с известными соотечественниками, мероприятия по увековечиванию памяти погибших в борьбе за независимость нашей Родины, празднование памятных дат, выставки, видеопоказы, конкурсы военно-патриотической песни и т.д. В школе исполь-

зуются четыре группы методов воспитания, в том числе и патриотические, выделенные Н.И. Болдыревыми Н.К. Гончаровым:

1) убеждения;
2) выполнения упражнений (тренинг);
3) стимуляции;
4) наказания.

В условиях введения и перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт особое внимание и важность уделяется учебной деятельности школьников во внеурочное время. Внеклассные мероприятия в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом включаются в основную образовательную программу, то есть в ту часть, которая формируется участниками образовательного процесса [1]. Внеклассные мероприятия включают в себя работу с учащимися классных руководителей, школьных библиотекарей и всех других сотрудников школы, которая проводится во внеурочное время, но не имеет особо выраженного тематического характера (она не направлена на изучение учебного предмета). Эта работа может проводиться внутри стен школы или за ее пределами, но организуется и выполняется школьными работниками [2, с. 20].

Таким образом, хочется подчеркнуть исключительную важность внеклассных мероприятий для воспитания патриотизма у подрастающего поколения на положительных примерах Родины и историческом опыте нашего народа. Любовь к Родине, интерес к истории, активная гражданская позиция и продуктивная творческая деятельность на благо государства, несомненно, основаны на любви к семье, городу, малой родине и осознании связи родных мест и людей с глобальной историей страны и мира. Именно в начальной школе учитель обязан прививать и развивать любовь к Родине и истории, показывать взаимосвязь локальных и глобальных процессов, происходящих в нашей стране, чтобы заложить прочный фундамент патриотического воспитания и заинтересовать ребенка родной историей, культурой и традициями.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и сред. пед. учеб. заведений – М.: Академия, 2011. – С. 20.
3. Модели организации внеурочной деятельности в школе [Электронный ресурс]. – URL:https://studme.org/1942031724141/pedagogika/modeli_organizatsii_vneurochnoy_deyatelnosti_shkole

**УДК 373.3**

***М.В. Рассолов***,
аспирант
Научный руководитель – ***А.Ж. Овчинникова,***
д-р пед. наук, профессор,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ КАК ОСНОВЫ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.*** В статье раскрываются понятия творчества, творческих способностей, основные черты, рассматриваются способы, возможности и риски реализации образовательными организациями развития творческих способностей у подростков в современных тенденциях школьного образования, а также практическое описание процессов творческой деятельности на уроках основы безопасности жизнедеятельности.

***Ключевые слова:*** творчество, творческие способности, критическое мышление, стимулирующая среда, подросток.

***M.V. Rassolov,***
graduate student
Scientific supervisor – ***A.J. Ovchinnikova***,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN ADOLESCENTS AS THE BASIS OF THE EXPERIENCE OF CREATIVE ACTIVITY

***Abstract.*** The article reveals the concept of creativity, creative abilities, the main features, considers the ways, opportunities and risks of implementation by educational organizations of the development of creative abilities in adolescents in modern trends in school education, as well as a practical description of the processes of creative activity in the lessons of the basics of life safety.

***Key words***: creativity, creativity, critical thinking, stimulating environment, teenager.

Развитие творческих способностей у подростков является одной из важнейших задач образовательной системы современной школы. Современное общество создает «запрос» на самостоятельность, креативность, индивидуальность, возможность найти выход из нестандартных ситуаций. В связи с этим и возникает потребность в развитии творческих способностей и создании условий для их развития. Развитие творческих способностей в психолого-педагогической литературе рассматривается неоднозначно. С одной стороны, считается, что творческие способности есть в каждом ребенке, и всего лишь необходимо дать им импульс для развития. С другой же стороны, необходимо создать условия, окружение, иными словами, творческую атмосферу, благодаря которой и будут развиваться творческие способности.

В развитии творческих способностей особую роль играет Федеральный государственный образовательный стандарт, который включает в себя набор требований и ожиданий, обеспечивающих качественное образование. В образо-

вательном процессе ФГОС предусматривает создание условий для творческого развития учащихся. Предметные области, такие как искусство, музыка, литература играют важную роль в формировании творческого мышления и способностей подростков.

Обучение по ФГОС строится на индивидуальном подходе, учитывая интересы и потребности каждого ученика. Это позволяет развивать творческие способности подростков, помогая им ощутить себя активными участниками образовательного процесса.

Таким образом, ФГОС придает большое значение развитию творческих способностей у подростков в образовательном процессе, что способствует их гармоничному развитию и успешной адаптации в современном мире.

Большинство ученых сходится во мнении, что подростковый возраст – это период активного формирования личности, в котором крайне важно развивать творческое мышление, воображение, самовыражение и самореализацию. Достаточно задать себе вопрос, а насколько необходимо развивать творческие способности у подростков в образовательном процессе школы?

Интерес представляют ученые, которые изучали развитие творческих способностей у подростков, а именно – Тереза Амабиле, П. Торренс, Лев Семенович Выготский, Сергей Леонидович Рубинштейн, Андрей Эдгарович Симановский.

Например, работа Терезы Амабиле сфокусирована на изучении внутренних и внешних факторов, влияющих на творчество учащихся. Амабиле утверждает, что наиболее важными факторами развития творческих способностей являются свобода выражения мыслей, мотивация и поддержка со стороны окружения.

Значимой фигурой в исследованиях творческих способностей и процессов творческого мышления является П. Торренс, который изучал различные факторы, влияющие на творческую продуктивность, включая окружающую среду, мотивацию, личностные особенности и методы обучения. Торренс также исследовал различные аспекты творчества, такие как генерация идей, оценка и выбор лучших идей, адаптация и реализация творческих проектов. Разрабатывались также психологические тесты для оценки творческих способностей. Торренс был одним из первых исследователей, кто систематически изучал творческие способности и внес значительный вклад в понимание данного процесса.

Однако, если взять во внимание исследование Л.С. Выготского, то можно увидеть, что он поддерживал идею, что творческие способности подростков имеют свои особенности. Выготский считал, что творчество является важным аспектом развития личности, а особенно подростков. Он полагал, что в процессе подросткового возраста сознание становится более сложным и гибким, что позволяет им выйти за рамки стандартного мышления и создать что-то новое.

Его идеи заключались в том, что творческий потенциал у подростков может быть развит и стимулирован через социальное взаимодействие, обучение и доступ к разнообразным культурным и художественным ресурсам. Выготский акцентировал внимание на значении образования и окружения, которые могут вдохновить и поддержать подростков в их творческом росте. Он писал: «Твор-

ческие процессы лучше выражаются в играх детей. Играющие дети представляют примеры самого подлинного, самого настоящего творчества».

Если рассмотреть идеи другого известного советского психолога С.Л. Рубинштейна, то можно с уверенностью сказать, что он считал всех подростков обладателями новаторских идей. Он признавал важность развития творческих способностей у подростков и высоко ценил их эстетическое восприятие, интерес к искусству и способность к самовыражению через творчество. Он поддерживал интеграцию искусства и образования, считая, что творческое обучение способствует развитию критического мышления, эмоциональной интеллектуальности и личностного роста.

С.Л. Рубинштейн также заострял внимание на значимости родительской поддержки и влияния. Он подчеркивал необходимость создания благоприятной среды, где молодые люди могут свободно выражать свои идеи и экспериментировать без страха отрицательной оценки и критики. С его слов, подростки нуждаются во вдохновении, поддержке и стимуле, чтобы раскрыть свой творческий потенциал. В своих работах выделял несколько аспектов мышления, одним из которых является творческий аспект – способность открывать новое.

Взаимосвязь между творчеством и интеллектом, социальным окружением и образованием, которую отмечал А.Э. Симановский, представляет огромное значение для дальнейшего изучения творческих способностей подростков. Его методики «Развитие креативности и творческой активности школьников» и «Творчество и развитие личности» объясняют, каким образом развивать творческие способности подростков в образовательном процессе школы. Помимо этого, особое внимание он уделяет четырем стадиям творческого развития подростков. Андрей Эдгарович считает: «Творчество означает отрыв от действительности и ведет к размыванию границы между фантазиями и реальностью».

Не менее важным аспектом является то, что отечественные и зарубежные психологи создают множество теорий и моделей, при помощи которых пытаются объяснить природу творческих способностей. Одним из самых ярких качеств являются культурные особенности. Исследователи считают их существенно влияющими на творческий процесс и оценку результатов творческой деятельности.

Обобщая определения и опыт психологов, можно выделить общее понятие творчества. Творчество – это способность генерировать новые идеи и находить нестандартные решения, которые находятся в строгой закономерности и зависят от определенного периода развития мышления.

Теперь мы можем выделить основные черты развития творческих способностей у подростков:

1. Способность к постановке проблемы.
2. Способность генерировать идеи.
3. Способность нестандартно мыслить.
4. Способность к усовершенствованию идей.

Развитие творческих способностей у подростков в образовательном процессе школы является важной задачей, которая способствует их личностному и

интеллектуальному росту. Ведь именно через них ребенок узнает, на что он способен и какие вершины ему предстоит достичь.

В свою очередь школа при уже непосредственном участии напрямую, играет ключевую роль в развитии творческих способностей подростков, поскольку она предоставляет им возможность познавать мир, расширять свои знания и навыки, а также развивать свою индивидуальность. Важно создать стимулирующую и поддерживающую среду, в которой подростки могут проявить свои творческие способности.

Вот некоторые из направлений, с помощью которых школа может внести свой вклад в эту сферу:

1. Представление возможностей для творчества: школы предлагают внеурочную деятельность, которая способствует развитию творческих способностей, такую как актерское мастерство, робототехника, программирование. Учебные программы могут включать проектные работы, инновационную и экспериментальную деятельность, где ученики могут проявить свой потенциал.

2. Критическое мышление: его появление является важным фактором для развития творческих способностей. Каждый урок в школе может включать в себя различные методы и стратегии, такие как решение «реальных» задач, постановка проблемных вопросов, поощрение провокационных и нестандартных решений.

3. Поддержка и обратная связь: школы могут определять и поддерживать учеников с творческим потенциалом, предлагая дополнительные возможности для развития их способностей. К этому можно отнести организацию специальных мастер-классов, творческих соревнований или чемпионатов, которые в свою очередь поднимут значимость развития творческих способностей, а также запустят механизм по их преумножению. Иными словами, привлекут подростков к активному участию, что породит здоровую конкуренцию в подростковой среде.

4. Интеграция творчества в учебные предметы: процесс долгий и сложный, но стоящий. Школы могут постепенно включать элементы творчества в учебные предметы, чтобы развивать креативное мышление и способности учеников. Например, учителя-предметники могут применять методику проблемного обучения, стимулировать самостоятельные исследования и проектную работу, а также поощрять выражение идей и мнений учеников через разные формы творческого изъявления.

5. Создание стимулирующей среды. Естественно, окружение очень сильно влияет на развитие творческих способностей учеников. Школа может создавать творческие пространства для самостоятельного исследования и творчества. Важен не только объем, но и доступность к ресурсам и материалам, которые могут вдохновить учеников на воплощение своих творческих идей. Причем мало того, в таких пространствах важно поддерживать вдохновляющую атмосферу творчества, где каждый ученик должен чувствовать себя раскрепощенно, свободно и уверенно, понимая, что его творческие усилия не пропадут напрасно и найдут свое применение, как минимум, в самой школе.

Такие способы позволят создать команду творческих людей, сплоченных одной идеей и движущихся с постоянным развитием. Но существуют и риски, которые способны подорвать их веру в себя и собственные возможности.

1. Ограниченное социальное признание: подростки, занимающиеся творчеством, могут столкнуться с непониманием и несоответствием социальным нормам. Они могут чувствовать себя изолированными от сверстников, что может повлиять на их самооценку и мотивацию.

2. Недостаток времени и ресурсов: участие в творческих проектах требует времени, усилий и ресурсов. Подростки могут столкнуться с проблемой балансирования между учебой, спортом и другими обязанностями, что может привести к недостатку времени на развитие своих творческих способностей.

3. Ошибки и неудачи: в процессе развития творческих способностей неминуемо возникают ошибки и неудачи. Это может быть источником стресса и неуверенности у подростков. Однако важно понимать, что ошибки являются неотъемлемой частью процесса творчества и позволяют расти и развиваться.

4. Сравнение с другими: подростки могут испытывать стресс и низкую самооценку, если постоянно будут сравнивать себя с другими талантливыми людьми. Они могут чувствовать себя неуспешными или неспособными достигать таких же результатов.

5. Ограниченное восприятие будущей карьеры: подросткам может быть сложно представить, как развитие их творческих способностей может быть применимо в будущем. Это может вызвать сомнения в выборе профессионального пути и вызвать страх перед неудачей.

Несмотря на эти риски, развитие творческих способностей необходимо, как минимум, потому, что оно помогает развивать самовыражение, дисциплину и креативное мышление, кроме того, создает условия для коллективного творчества, где подростки могут сотрудничать и обмениваться идеями, что способствует развитию коммуникативных навыков.

Развитие творческих способностей на уроках по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности» имеют свою специфику. В своей образовательной организации мы используем различные формы уроков, которые лучше всего подходят для развитие творческих способностей. Однако стоит учесть, что предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» относится к дисциплинам естественнонаучного цикла и само понятие творчества слабо привязано к нему. Исходя из этого, возникает вопрос в необходимости создания творческой атмосферы. Исследовав данную проблему, мы пришли к выводу, что творчество позволяет лучше усваивать образовательную программу благодаря тому, что подростки не просто могут воспроизводить полученную информацию, а изменяют свое восприятие этой информации, тем самым разрабатывая свои методы запоминания через творчество.

Ниже приведен пример основных форм ведения уроков по основам безопасности жизнедеятельности, которые используются в образовательном процессе у подростков:

1. Подростки разрабатывают и защищают проекты по теме безопасности жизнедеятельности. Как правило, это групповые проекты, направленные на

различные аспекты безопасности в повседневной жизни, например, пешеходная безопасность, безопасность на воде, в доме и т.д. Это позволяет стимулировать творческое мышление через создание новаторских решений. Например, подростки из предложенных направлений: безопасность, антитеррор, выживание, защита Родины выбирают тему и формате пятиминутных выступлений готовят презентацию и сообщение по теме. Особенностью данного формата является то, что они высказывают свою точку зрения по данному вопросу и защищают ее, а остальные учащиеся пытаются задать вопросы, которые поставят точку зрения автора под сомнение.

2. Конкурсы и игры на уроках по основам безопасности жизнедеятельности могут иметь различные формы, начиная от викторин и головоломоки заканчивая проблемными ситуациями и творческими заданиями. Такие уроки порождают желание соревноваться и искать необычные решения, заставляя оппонента мыслить еще шире, что превращается в бесконечную битву умов, иными словами, «мозговой штурм».

Урок-викторина проходит следующим образом: сначала – организационный момент, на котором подростки собираются в группу (команды) и получают задание, например, набрать определенное количество правильных ответов для получения оценки. Следующий этап – подростки отвечают на вопросы викторины по очереди с возможностью дополнять ответы друг друга. Очень важно корректировать ответы учащихся, чтобы правильный ответ всегда звучал последним и желательно учителю повторять правильный ответ.

3. Создание информационных материалов – еще одна из форм урока, которая позволяет ученикам приносить материальную пользу школе. Подростки создают информационные плакаты, листовки или брошюры на тему безопасности жизнедеятельности. Используя свое творческое мышление и навыки, они привлекают внимание своих сверстников на определенную проблему и нагляднее ее объясняют. Особенностью данной формы урока является то, что можно устраивать конкурсы «Лучший плакат по теме Пожары» или т.п., что дополнительно стимулирует подростков на создание более сложных и энергозатратных материалов, которые, в свою очередь, развивают творческие способности. Еще к таким примерам относится конкурс «Дорога глазами детей», на котором учащиеся создают поделки на тему дорожного движения и безопасности. Формат может быть абсолютно любой, главное – получить результат и рассказать, что изображено. Поделки могут представлять собой, рисунки, художественную лепку, композиции из подручных материалов. Все поделки выставляются на всеобщее обозрение с целью подчеркнуть важность проблемы.

Подводя итог, отметим, что развитие творческих способностей у подростков является долгим и сложным образовательным процессом, требующим огромного внимания к деталям и четкой последовательности действий. Каждое решение педагога должно быть основано на понимании того, что он делает и как. Необходимо не только создавать условия для развития творческих способностей, но и использовать игровые формы обучения для поддержания интереса подростков, как бы подталкивая их к способности мыслить и придумывать новое. В конечном итоге, формируется личность, которая отвечает современным

требованиям государства и общества, в дальнейшем образуя коллектив творческих людей, способных создавать лучшее будущее и стремящихся к постоянному прогрессу в целом Мире.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. − М.: Молодая гвардия, 1997. − 416 с.
2. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. – 567 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. для учителя. − М: Просвещение,1991.
5. Гальперин П.Я., Котик Н.Р. К психологии творческого мышления // Вопр. психологии. − 1982. − № 5. – С. 80-84.

**УДК 373.3**

***Л.А. Рыжкова,***
студент
Научный руководитель – ***Е.А. Коростелева***,
канд. пед. наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются некоторые особенности организации внеурочной деятельности младших школьников, предложены способы привлечения родителей и учащихся старших классов к внеурочной деятельности младших школьников.

***Ключевые слова:*** внеурочная деятельность, младшие школьники, организация внеурочной деятельности.

***L.A. Ryzhkova,***
student
Scientific supervisor – ***E.A. Korosteleva,***
Candidate of Pedagogical Sciences
Associate Professor,
Lipetsk State
Pedagogical University named
After P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# FEATURES OF THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOLS

***Abstract.*** The article discusses some features of the organization of extracurricular activities of younger schoolchildren, suggests ways to involve parents and high school students in extracurricular activities of younger schoolchildren.

***Key words:*** extracurricular activities, primary school students, organization of extracurricular activities.

Вопрос, связанный с эффективным использованием свободного от учебной деятельности времени учеников начальной школы всегда оставался неотъемлемой проблематикой научных исследований. По мнению Н.И. Астаховой, Л.Н. Гиенко, Л.Г. Куликовой, А.В. Маланичевой, Г.П. Трофимовой, М.П. Тыриной, Е.А. Шаталовой, «внеурочная деятельность – это образовательная активность, которая выходит за рамки урока (учебного занятия) и может проходить вне класса, но направлена на содержание материала, заложенного в основной образовательной программе» [1; 2].

Внеурочная деятельность является важной составляющей образовательного процесса в начальных классах. Это дополнительные занятия, которые проводятся после уроков и направлены на развитие интересов, талантов и способностей учащихся. Организация внеурочной деятельности в начальных классах имеет свои особенности, которые учителю необходимо учитывать для повышения эффективности работы с учениками. Далее подробнее остановимся на некоторых из них.

В начальных классах важно предлагать разнообразные направления внеурочной деятельности, чтобы дети могли выбрать то, что им интересно. Например, это могут быть музыкальная активность, изобразительное искусство, занятия спортом и танцами. Важно учесть интересы и предпочтения каждого ребенка, чтобы он мог развиваться и получать удовольствие от занятий.

Внеурочная деятельность в начальных классах может проводиться как в группах, так и индивидуально. Групповая работа способствует развитию социальных навыков, коммуникативных способностей и сотрудничеству с другими детьми. Индивидуальная работа позволяет целенаправленно развивать конкретные навыки и способности каждого ребенка.

Важно учесть, что в младшем школьном возрасте игровая деятельность хоть уже и не является ведущей, но по-прежнему играет значительную роль в организации жизнедеятельности детей, формировании у них системы знаний и навыков. Поэтому в организации внеурочной деятельности следует активно использовать игровую форму. Например, музыкальные занятия можно проводить в виде игр со звуками и ритмами, а занятия по изобразительному искусству – в виде творческих экспериментов.

В организации работы с младшими школьниками особое внимание следует уделять здоровьесберегающим технологиям. Продолжительность занятий внеурочной деятельности не должна быть слишком долгой, чтобы не перегружать учащихся. Важно учитывать, что после школы дети уже устали и им необходимо время для отдыха и рекреации. Поэтому следует организовывать занятия таким образом, чтобы у детей было достаточное количество времени для отдыха, игр и самостоятельных занятий по интересам.

Важными элементами организации внеурочной деятельности учащихся являются постоянный контроль со стороны взрослого и обеспечение обратной связи с учениками. Это дает возможность оказать своевременную помощь в преодолении трудностей учащимися и поощрять их достижения, создавая мотивационное поле. Мониторинг и обратная связь способствуют мотивации детей в достижении образовательных результатов.

Привлечение родителей к внеурочной деятельности младших школьников является важным аспектом их развития и успешной адаптации в образовательной среде. Родители играют одну из ключевых ролей в формировании интереса ребенка к различным видам деятельности и помогают ему раскрыть свой потенциал. Однако на сегодняшний день существует проблема привлечения родителей к организации школьного процесса. В качестве одного из важных условий, позволяющих включить родителей в образовательную среду, мы определяем создание удобного коммуникационного канала между родителями и образовательным учреждением. В рамках школы педагоги могут организовать регулярные родительские собрания, встречи или конференции по вопросам внеурочной деятельности, где родители смогут задать вопросы и получить интересующую информацию. Мероприятия могут быть как офлайн, так и онлайн, что позволит обеспечить охват большей аудитории.

Кроме того, создание специальных клубов или сообществ для родителей станет отличным решением указанной проблемы. Такие клубы могут проводиться в формате онлайн- или офлайн-встреч, где родители смогут обмениваться опытом и делиться своими идеями. В рамках этих клубов также можно организовывать различные мероприятия, в которых будут участвовать и родители, и дети.

Дополнительно можно предложить родителям стать волонтерами на внеурочных занятиях или стать помощниками по организации мероприятий. Вовлечение родителей непосредственно в процесс поможет им оценить собственное влияние на развитие и обучение своего ребенка.

В организации внеурочной деятельности младших школьников можно задействовать и старшеклассников. Совместная деятельность старших и младших обеспечит сплочение коллектива «по вертикали», окажет положительное влияние на развитие социальных навыков и лидерских качеств у старших, создаст поддерживающую и вдохновляющую атмосферу для младших школьников. Такого рода деятельность может проявляться, например, в спортивных состязаниях, художественных выставках или музыкальных представлениях.

В школе могут быть созданы клубы или группы для младших школьников по интересам, а старшеклассники могут выступать в качестве руководителей или помощников в этих клубах. Например, старшеклассники могут организовать клуб чтения или математический клуб, где младшие школьники будут совершенствовать свои навыки и учиться чему-то новому.

Также старшеклассники могут выступать в качестве волонтеров в младших классах. Они смогут поделиться своими знаниями и опытом с младшими школьниками, а также помочь учителям в проведении занятий. Это будет полезно и для самих старшеклассников, позволит развивать у них чувство ответственности, эмпатию, толерантность, гуманизм. Таким образом, совместная деятельность разных возрастных категорий обучающихся будет носить обоюдовыгодный характер.

Внеурочная деятельность в начальной школе играет важную роль в развитии младших школьников. Она не только помогает ученикам приобрести новые знания и опыт, но и способствует развитию различных навыков и умений, а

также выявлению и реализации их интересов и способностей. Правильно организованная внеурочная деятельность помогает маленькому ребенку осознать свою индивидуальность, определить и развить свои уникальные способности. Благодаря этому дети могут лучше понять себя и найти свое место в обществе. Внеурочная деятельность становится важным инструментом в формировании полноценной и гармоничной личности младшего школьника.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Астахова Н.И. Технологии внеурочной деятельности обучающихся: Учеб. пособие. – Барнаул: АлтГПУ, 2019 – 193 с. // ЭБС Лань. – URL: https://reader.lanbook.com/book/139190#10 (дата обращения 13.12.2023)

2. Внеурочная деятельность в начальной школе: что это такое и почему она важна // Научные Статьи. Ру – портал для студентов и аспирантов. – Дата последнего обновления статьи: 12.09.2023. [Электронный ресурс] – URL: https://nauchniestati.ru/spravka/vneurochnaya-deyatelnost-v-nachalnoj-shkole/ (дата обращения: 12.12.2023).

**УДК 373.3**

***Т.С. Сотцкова,***
ассистент
Научный руководитель – ***Е.Н. Землянская,***
д-р пед. нук, профессор,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва (Россия)

# КРИТЕРИИ ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ

***Аннотация.*** Раскрываются понятия «умение учиться» и «оценочная самостоятельность». Показывается значение учебной самостоятельности как компонента учебной деятельности. Приведены и раскрыты критерии оценочной самостоятельности младших школьников.

***Ключевые слова:*** умение учиться, оценочная самостоятельность, критерии оценочной самостоятельности.

***T.S. Sotskova,***
assistant
Scientific supervisor – ***E.N. Zemlyanskaya***,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow (Russia)

# CRITERIA OF EVALUATIVE INDEPENDENCE A JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENT AS A MEANS OF FORMING THE LEARN ABILITY

***Abstract.*** The concepts of "learn ability" and "estimated independence" are revealed. The importance of educational independence as a component of educational activity is revealed. The criteria of evaluation independence of primary school children are given and disclosed.

***Key words:*** learn ability, estimated independence, criteria for evaluation independence.

Формирование умения учиться является одним из главных требований современного начального образования. Федеральный государственный стандарт начального общего образования обозначает его как обязательное условие при реализации основной образовательной программы начального общего образования.

Само понятие «умение учиться» рассматривали многие ученые. Так, Г.А. Цукерман рассматривает его в качестве формы учебного сотрудничества в целях формирования системы универсальных знаний и компетенций для самостоятельной деятельности учащегося [6]. Г.И. Вергелес считает, что умение учиться развивается в детях постепенно с развитием самостоятельности, начиная от подражания учителю и работе по образцу, постепенно увеличивая степень самоконтроля [2].

А.Г. Асмолов отмечает, что умение учиться сопряжено с понятием универсальных учебных действий. Уровень сформированности универсальных учебных действий младших школьников влияет на их самостоятельность в учебной деятельности, а следовательно, на уровень сформированности умения учиться [1].

Процесс формирования универсальных учебных действий у младших школьников направлен не только на получение предметных умений и компетенций, но и на развитие личностных качеств школьника, раскрытие его индивидуальных особенностей, повышение уровня самоопределения и самооценивания. Именно поэтому в современной педагогике начального образования задачи и работа учителя начальных классов изменена с передачи знаний, копирования, подражания, заучивания информации на организацию образовательного процесса, предоставление учащимся возможности самостоятельно получать знания, навыки, опыт, компетенции, формирование образовательный среды, дружественной, комфортной атмосферы в классе. Это позволяет учащимся использовать свои индивидуальные особенности, раскрывать и развивать личностные качества. Образование становится личностно ориентированным, каждый учащийся выстраивает с помощью учителя собственный образовательный маршрут для достижения индивидуальных образовательных достижений.

Федеральный государственный образовательный стандарт 2021 года выделяет 3 вида образовательных результатов: личностные, метапредметные и предметные, а также 3 вида универсальных учебных действий: регулятивные, познавательные и коммуникативные. Уровень сформированности универсальных учебных действий является критерием уровня сформированности умения учиться.

Само понятие «умение учиться» является многоаспектным и состоит из умения ставить учебные задачи; планировать свою деятельность; следовать намеченному плану; пользоваться источниками информации; выполнять проверку свой работы как в процессе образовательной деятельности, так и после нее; проводить рефлексию; оценивать результат своей деятельности и т.д.

Из этого следует, что самостоятельное оценивание своих образовательных достижений является компонентом учебной деятельности ученика. Данный компонент мы будем называть оценочной самостоятельностью, подразумевая

под этим термином компетенцию или умение ученика самостоятельно оценить свой образовательный уровень, планировать свою образовательную деятельность и корректировать получение образовательных достижений.

В работах А.К. Марковой, Е.В. Проничевой, Е.В. Сергеевой изложены различные подходы к определению сущности, компонентов и критериев оценочной самостоятельности [3; 4; 5].

На основе системы универсальных учебных действий мы выделяем следующие критерии оценочной самостоятельности младших школьников:

1. **Мотивационный критерий –** ориентация на понимание причин успеха в учебной деятельности, в том числе на самоанализ и самоконтроль результата, на анализ соответствия результатов требованиям конкретной задачи, понимание оценок учителей, товарищей, родителей и других людей, стремление учащегося выполнять действия самооценки без побуждения извне (личностные универсальные учебные действия).

**2. Критерий осознанности –** оценка правильности выполнения действия на уровне адекватной ретроспективной оценки соответствия результатов требованиям данной задачи (регулятивные универсальные учебные действия).

**3. Практический критерий –** умение самостоятельно оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение как по ходу его реализации, так и в конце действия (регулятивные универсальные учебные действия);

1. **Критерий ассертивности –** умение допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, и ориентироваться на позицию партнёра в общении и взаимодействии (коммуникативные универсальные учебные действия); адекватно воспринимать предложения и оценку учителей, товарищей, родителей и других людей (регулятивные универсальные учебные действия).

На основании данных критериев учитель может выявить актуальный уровень сформированности оценочной самостоятельности младших школьников, что в свою очередь является элементом сформированности умения учиться.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

2. Вергелес Г.И., Конева В.С. Младший школьник: учим учиться (система формирования учебной деятельности): Учебн.-метод. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 108 с.

3. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. − М.: Просвещение, 1990. – 191 с.

4. Проничева Е.В. Уровни контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. − 2008. − №2. – С. 28-32.

5. Сергеева Е.В. Формирование самостоятельности младших школьников в контрольно-оценочной деятельности: Автореферат дисс… канд. пед. наук. − Магнитогорск: МаГУ, 2009. − 22 с.

6. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? Педагогический центр «Эксперимент». – М.: Рига, 2000. – 134 с.

**УДК 159.99**

***Ю.А. Стрельникова,***
магистрант
Научный руководитель – ***М.В. Козуб,***
канд. пед. наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОКОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.*** Сегодня остаётся актуальной проблема агрессивного поведения младших школьников. Нарушение общепринятых правил угрожает социальному благополучию ребёнка и отражается на состоянии коллектива, его семьи. Всё это подталкивает специалистов к решению сложившейся ситуации самыми разными методами, среди которых находится сказкотерапия. В данной статье будут рассмотрены её обширные возможности для коррекции нежелательного поведения детей.

***Ключевые слова:*** агрессивное поведение, младшие школьники, сказкотерапия, сказка, коррекция, метод.

***Yu.A. Strelnikova,***
Supervisor – ***M.V. Kozub,***
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
P.P. Semionov-Tian-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# FAIRY TALE THERAPY AS A METHOD OF PSYCHOCORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIORS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

***Abstract.*** Today, the problem of aggressive behavior of younger schoolchildren remains urgent. Violation of generally accepted rules threatens the social well-being of the child and affects the state of the collective, his family. All this pushes specialists to solve the current situation by a variety of methods, among which is fairy tale therapy. This article will consider its extensive possibilities for correcting undesirable behavior of children.

***Key words:*** aggressive behavior, younger schoolchildren, fairy tale therapy, fairy tale, correction, method.

XXI век ассоциируется с развитием науки и техники, однако социальная составляющая нашего общества всё также, если не больше, интересует специалистов различных областей. Благодаря быстрому и массовому сбору данных удаётся своевременно реагировать на возникающие проблемы и вести их дальнейшую корректировку.

Одной из таких проблем стало агрессивное поведение обучающихся начальных классов. Выходя за рамки психолого-педагогической, она превратилась в социальную. Сложившейся ситуацией озадачены не только родители, но и педагоги и психологи, ведь данная проблема имеет серьёзные последствия как для жизни самого ребёнка, так и для его ближайшего окружения [1].

Прежде всего, стоит разобраться в самой сути агрессивного поведения младших школьников и его причинах.

Следует начать с того, что гнев и страх являются важнейшими функциями личности, позволяющими человеку адаптироваться к жизни. Гнев – это ответная реакция на критическую, опасную для ребенка ситуацию. И это оправдано. Однако постоянное переживание этой сильной эмоции в сочетании с приступами тревоги и страхов беспокоит взрослых, подталкивая их на поиск причин возможных беспокойств. Когда эмоциональное неблагополучие выливается в драки, громкий плач и продолжительные ссоры, остаётся в виде затяжной обиды, к поискам подключаются уже педагоги и психологи.

Для объяснения данного состояния существуют несколько причин:

1) желание побыть «знаменитостью», оказаться в центре внимания;

2) возможность получить желаемый результат в кратчайшие сроки;

3) стремление почувствовать себя главным, первым, самым сильным;

4) стремление защитить себя от оскорбления сверстников или ответная реакция на агрессивное поведение родителей;

5) навязчивое желание отомстить обидчикам;

6) проявление желания ущемить достоинство другого, более слабого члена группы с целью подчеркнуть собственное превосходство [4].

Чувствуя свою незащищённость, подвергаясь нападкам извне, не имея возможности выразить свои чувства и переживания близким людям, ребёнок переходит к защитно-агрессивному поведению. При этом реакция взрослых (чаще всего осуждающая и резкая, влекущая за собой выговор или наказание) не способна подавить агрессивность, а только усиливает её. В глазах нервного, напуганного и без того взвинченного ребёнка она прекрасно подходит под вышеописанные причины и подталкивает к ещё большей агрессии.

Если ситуация продолжится или усугубится вследствие неправильной реакции окружающих или подкрепляющего результата (получение той же власти грубой силой или «уважения» со стороны более слабых членов школьного коллектива), модель агрессивного поведения закрепится, и справиться с его проявлениями в дальнейшем будет ещё труднее.

Так как эта проблема остаётся актуальной и в наше время, психологи и педагоги предлагают различные методы для её решения, среди которых выделяется сказкотерапия, являющаяся одним из ответвлений арт-терапии с древней историей [4].

Для наших предков передача личного опыта и семейных традиций, обычаев служила залогом порядка и целостности общества. Через мифы, предания и притчи взрослые наставляли своих детей, предупреждали о последствиях опасных и глупых поступков на примере героев былин. Сказки служили моральным и нравственным законом, учили жизни. В нашей стране роль сказки не менее значима. До сих пор многие родители с удовольствием читают их на ночь маленьким детям.

И чем же обусловлена такая популярность сказок у детей и почему данный метод находит отклик у многих при проведении коррекции недостатков личностного развития и поведения?

В качестве объяснений можно привести следующие причины:

а) в сказочных сюжетах встречаются ситуации и проблемы, которые переживает каждый ребенок: неизбежность выбора, важность дружбы и поддержки, борьба разных взглядов на мир;

б) главный герой сказки – образ собирательный, и ребенок достаточно легко идентифицирует себя с ним, становится участником сказочных событий;

в) в сказке представлено множество моделей поведения в различных ситуациях, которые ребенок может «прожить», эмоционально переработать, «присвоить» и перенести на своё положение.

Нельзя не отметить плюсы выбранного нами метода для психокоррекции агрессивного поведения младших школьников [1]:

1) сказка – это общение, обмен чувствами и мнениями, вследствие чего ребенок понимает, что взрослые интересуются его проблемами и готовы оказать необходимую помощь и поддержку;

2) сказка предоставляет примеры для подражания или же для осуждения, учит самостоятельности и ответственности за свои действия, настраивает на проживание сегодняшнего дня;

3) сказка даёт толчок творческому началу ребёнка, учит смотреть на ситуацию с нескольких сторон и не опускать руки на пути к своей заветной цели.

Однако для подобных эффектов от занятия необходимо подбирать специальные сказки. Для примера нами была выбрана классификация Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, в которую вошли [3]:

1) художественные сказки, основанные на мудрости различных народов и авторских историях, представляющие хороший материал для психологического консультирования;

2) народные, опирающиеся на мифы и предания, на единство человека и природы, обогащающие внутренний мир ребёнка, передающие красоту мира, бытовой опыт, предостерегающие от опасностей, позволяющие проникнуться чувствами героев: их любовью, горем и т.д.;

3) авторские народные сказки, помогающие ребенку осознать свои внутренние переживания и страхи;

4) дидактические сказки, предстающие перед воспитуемым в виде задач;

5) психотерапевтические сказки, связанные с дидактическими, только здесь герою необходимо решить какие-либо примеры или упражнения, чтобы добраться до желаемой награды;

6) психокоррекционные сказки с замещающим опытом, подробно описанные И.В. Стишенок, опирающиеся на проблему ребёнка и очень похожие на его жизненную ситуацию, но прямо на неё не указывающие, что даёт возможность ребёнку продумать пути для её решения [3].

Разберём последний пункт на примере последовательного алгоритма для решения проблемы агрессивного поведения младшего школьника:

а) начинать занятие стоит с выбора героя, подходящего к ребёнку по нескольким критериям: пол, возраст, характер – ассоциация с персонажем просто необходима;

б) жизнь сказочного протагониста по своему описанию тоже должна походить на жизнь ребёнка;

в) по мере развития сюжета должна возникнуть проблема, опять же схожая с реальной проблемой подопечного, с аналогичными переживаниями последнего;

г) далее пойдёт поиск выхода из сложившейся ситуации, который невозможен без изменений во внутреннем мире самого героя (изменение взглядов на вещи и мир в целом, анализ ситуации, позитивное отношение к происходящему);

д) наконец, произойдёт осознание героем сказки своего неправильного поведения и становление на путь изменений [3].

Но даже используя хорошо проработанные алгоритмы, необходимо продумать и сам метод работы с выбранной сказкой. Каждый специалист самостоятельно решает данный вопрос, но мы рассмотрим все основные формы, пользующиеся популярностью у многих терапевтов.

1) Диагностика с помощью сказки опирается на реакцию самого пациента, по которой делается вывод о его нынешнем состоянии, проблемах и жизненной ситуации в целом, что в свою очередь предполагает доверительную атмосферу во время занятия, искренность и открытость специалиста.

2) Рассказывание сказки с передачей ярких и искренних эмоций специалистом, наблюдение за реакцией с особым вниманием к комментариям ребёнка, характеризуют психоэмоциональное состояние пациента на момент сеанса.

3) Сочинение сказки с полной свободой действий: перестановка героев, кардинальная смена сюжета или продумывание его прямого продолжения, выдумывание новых героев и т.д. позволяет ребенку раскрыться и выявить его скрытые эмоциональные состояния.

4) Рисование ранее услышанной или любимой сказки помогает ребёнку выплеснуть свои чувства и тревоги, освободиться психологически.

5) Изготовление кукол, основанное на механизме самоисцеления нашей психики, способствует расслаблению, снятию стресса, тревог и страхов посредством ассоциации куклы с одним из аспектов собственной личности.

6) Постановка сказки представляет собой представление, где каждый волен выбрать сюжет, продумать и создать героя, проиграть его роль с эмоциями и чувствами, опираясь на творческую свободу и поддержку со стороны окружающих, что впоследствии снимает напряжение, зарядит на общение и сделает ребёнка более приспособленным к жизненным ситуациям [4].

Подводя итоги, можно сказать, что сказкотерапия помогает преодолеть:

1) трудности в общении не только со сверстниками и учителями, но и родителями;

2) чувство неполноценности, по большей части являющееся главным фактором агрессивного поведения у младших школьников;

3) страхи и тревоги, не связанные со школой, относящиеся к творчеству, мотивации и т.д.

Таким образом, сказкотерапия действительно является эффективным способом коррекции агрессивного поведения у младших школьников. Подобные занятия лучше всего адаптированы к их психологии. Они способствуют благо-

приятным изменениям в отношении к миру, людям, жизни и самому себе. Эмоционально насыщенная, экологически приемлемая для младшего школьника форма сказки позволяет формировать эмоционально позитивное, адекватное и критичное отношение к миру и развивает у ребенка собственную самооценку.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Игры в сказкотерапии – СПб.; Речь, 2006. – 208 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. – СПб.: Златоуст, 1998. – 352 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками – СПб.; Речь, 2006. – 233 с.
4. Птицына И. И. Сказкотерапия как средство коррекции агрессивного поведения у младших школьников [Электронный ресурс]. – URL: https://edu-time.ru/pub/136221.

**УДК 373.3**

***А.Э. Удрас,***
ассистент
Научный руководитель – ***С.В. Яковлев,***
канд. пед. наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва (Россия)

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

***Аннотация.*** В данной статье рассмотрены особенности реализации принципа индивидуализации обучения в организации творческой деятельности младшего школьника. Описываются понятия «творческая деятельность» и «опыт творческой деятельности». Статья предназначена для учителей начальной школы, студентов и работников образования.

***Ключевые слова:*** принцип индивидуализации обучения, творческая деятельность, опыт творческой деятельности.

***A.E. Udras,***
assistant
Supervisor – ***S.V. Yakovlev***,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow (Russia)

## IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INDIVIDUALIZATION OF LEARNING IN THE ORGANIZATION OF CREATIVE ACTIVITY OF A JUNIOR STUDENT

***Abstract.*** This article discusses the features of the implementation of the principle of individualization of learning in the organization of creative activity of a junior student. The concepts of "creative activity" and "experience of creative activity" are described. The article is intended for primary school teachers, students and educators.

***Key words:*** the principle of individualization of learning, creative activity, experience of creative activity.

В современном мире общество испытывает острую потребность в профессионалах, способных непрерывно повышать свою компетентность, уделяющих время на самообразование, способных находить творческий подход к решению различного рода профессиональных задач и возникающих сопутствующих жизненных ситуаций, умеющих работать в команде. Образовательные организации направляют свою деятельность не только на обеспечение качества образования, но и активно способствуют развитию творческих способностей обучающихся, организуя творческую деятельность.

В Федеральном государственном образовательном стандарте определяются «элементы социального опыта», в которые, в том числе, включены «опыт решения проблем и творческой деятельности» младших школьников [11].

Рассмотрим понятие «опыт творческой деятельности» подробнее. Л.С. Выготский в работе «Воображение и творчество в детском возрасте» утверждал, что творческая деятельность «создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [6].

В свою очередь Ю.Н. Соколова, давая определение понятия «опыт творческой деятельности» говорит про «сформированное творческое отношение и готовность личности к реализации индивидуальных деятельностных инициатив. Специфика его состоит в том, что оно представляет собой совокупность действий, не поддающихся – в отличие от других способов деятельности – описанию и показу в виде четко регулируемой системы операции» [8].

Обобщая вышеизложенное, можно условно определить опыт творческой деятельности не только как способность человека реализовать новый продукт или идею, но также как своеобразную систему операций, включающую, в том числе подготовительные этапы работы, предшествующие реализации творческих замыслов. Особенностью овладения опытом творческой деятельности является успешная самореализация личности младшего школьника в дальнейшей учебной деятельности. Поэтому очевидно, что начальная школа играет немаловажную роль в развитии личности каждого ребёнка. Современная система обучения позволяет выстраивать индивидуальную траекторию для своевременного раскрытия талантов учащихся, учитывая их актуальные возможности.

Сергей Петрович Баранов в учебном пособии «Сущность процесса обучения», выделяет следующие принципы обучения: воспитывающий характер, научность, систематичность, доступность, наглядность, сознательность и активность учения, прочность и индивидуализацию. Упоминая индивидуальную образовательную траекторию учащегося как способ раскрытия и развития имеющегося потенциала, педагогам стоит акцентировать внимание на принцип индивидуализации обучения, выделенный С.П. Барановым, который говорил о важности индивидуального изучения учащихся, учитывая гетерогенность класса, проявляющуюся разными возможностями первоклассников «определённым запасом информации и способностей». При этом Сергей Петрович выделяет, что несмотря на схожесть процесса усвоения знаний у учеников, новая информация усваивается не коллективом класса, а каждым обучающимся отдельно, но продолжает

мысль о важности глубокого понимания педагогом общих «психических и возрастных» особенностей детей и внимательного наблюдения за индивидуальными характеристиками учащихся, чтобы выделить общие особенности [3].

Индивидуализация обучения связана с индивидуальными различиями обучающихся и имеющимися особенностями (когнитивным, физическим, познавательным интересом), поэтому характеризуется подбором специальных приёмов, методов, средств обучения для повышения мотивации к обучению и получения качественного образования обучающихся в соответствии с уровнем развития и индивидуальным темпом [5].

Сергей Петрович Баранов говорил: «Урок, основанный не только на общих, но и на индивидуальных особенностях детей, повышает возможности усвоения учебного материала, способствует более глубокому развитию…. Индивидуальные способности проявляются в учебной деятельности и поведении учащихся, причем в младшем школьном возрасте более явно, чем в старшем» [3]. Младший школьный возраст является благоприятным для развития творческих способностей, но не стоит забывать, что в данный жизненный период у детей происходит смена ведущей деятельности, при которой также активно развивается социальная коммуникация, необходимая для выполнения персональных учебных задач и коллективного вида работ. Акцентируя внимание на коллективных работах, отметим, что в общую работу вносит вклад каждый ученик, обладающий собственными знаниями, личностным опытом и уникальным мировоззрением. Обобщая вышеизложенное, считаем, что творческое развитие младших школьников должно складываться с учётом индивидуализации обучения, в том числе персональных особенностей и личностных интересов каждого ученика [9].

Рассмотрим участие младших школьников в творческих и исследовательских проектах. Для представления итогового продукта, будь то научное сообщение, предполагающее защиту, поделка на выставку или выступление с творческим номером, обучающемуся необходимо, работая во взаимодействии со сверстниками или взрослыми (педагогами, родителями или законными представителями), учиться воспринимать мнение и позицию других участников образовательного процесса, при этом планировать реализацию собственной деятельности, анализировать этапы предстоящей работы, что напрямую связано с опытом творческой деятельности. Учитывая, что творческие способности индивидуальны, а для младших школьников характерна их образность, спонтанность, изменчивость и малая управляемость, педагогам необходимо организовать благоприятный социально-коммуникативный климат, окружающий детей, обеспечить условия для поддержания интереса и успешного творческого развития [9].

Уточняя всё вышеизложенное, хочется отметить, что для вовлечения ребёнка в творческую деятельность педагогу необходимо создавать проблемные ситуации, которые в силу возраста и возможностей ученикам приходится решать нестандартными способами. Таким образом, у младших школьников необходимо развивать гибкость мышления, способность к критичному и целостному восприятию имеющихся данных.

Активное развитие творческой деятельности в младшем школьном возрасте помогает проявлять интеллектуальную инициативу в процессе усвоения информации, тем самым повышая продуктивность в выполняемых видах работ (не обязательно творческих), в дальнейшем приводя к оригинальным, отличным от имеющихся, множественным способам решения учебных задач, что способствует развитию у ребёнка дивергентного мышления, такого необходимого для жизни в современном обществе.

Подводя итог, отметим, что важную роль в организации творческой деятельности младших школьников играет, на наш взгляд, принцип индивидуализации обучения, благодаря которому достигается учёт персональных возможностей и интересов каждого ребёнка даже при выполнении коллективной работы, требующей взаимопонимания и продуктивного сотрудничества, что благоприятно сказывается на развитии творческого потенциала младшего школьника.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе. – М.: Прометей, 2005.– 95 с.
2. Баранов С.П., Бурова Л.И., Овчинникова А.Ж. Методика обучения и воспитания младших школьников. – М., 2015. – 464 с.
3. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с
4. Баранов С.П. Чувственный опыт ребенка в начальном обучении / Под ред. действ. чл. АПН РСФСР проф. И. Ф. Свадковского; Акад. пед. наук РСФСР. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. − 124 с.
5. Баранова Ю.Ю. Индивидуализация обучения: возможности и ресурсы в аспекте введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Электронный ресурс] // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-obucheniya-vozmozhnosti-i-resursy-v-aspekte-vvedeniya-federalnyh-gosudarstvennyh-obrazovatelnyh-standartov (дата обращения: 27.09.2023).
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. − СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
7. Гносеологические аспекты образования: международный сборник научных трудов, посвященный памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2018. – 517 с.
8. Соколова Ю.Н. Опыт творческой деятельности личности как педагогический феномен [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-tvorcheskoy-deyatelnosti-lichnosti-kak-pedagogicheskiy-fenomen (дата обращения: 21.02.2023).
9. Удрас А.Э. Значение воспитания в процессе творческого развития младшего школьника // Журнал педагогических исследований. – 2023. – Том 8. – №2. – С. 42 – 47.
10. Удрас А.Э. Ресурсы формирования опыта творческой деятельности младшего школьника, выявленные в трудах А. С. Макаренко [Электронный ресурс] // Педагогические технологии. – 2023. – №3. – URL: https://narodnoe.org/journals/pedagogicheskie-tehnologii/2023-3/resursi-formirovaniya-opita-tvorcheskoiy-deyatelnosti-mladshego-shkolnika-viyavlennie-v-trudah-a-s-makarenko (дата обращения: 15.10.2023).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 2021 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000 (дата обращения: 27.09.2023).

**УДК 373.3**

***О.А. Федорова,***
канд. пед. наук, доцент,
Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского»,
г. Саратов (Россия)

# ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

***Аннотация.*** В связи с внедрением в учебно-воспитательный процесс информационных технологий возросло значение информации как важнейшего фактора, определяющего характер и направленность развития педагогического процесса. Основой современного образовательного процесса становится грамотное, интерактивное взаимодействие педагога и учащегося. Одной из эффективных форм интерактивного обучения и повышения познавательного интереса у младших школьников являются виртуальные экскурсии.

***Ключевые слова:*** экскурсия, виртуальные методы обучения, ИКТ, младший школьник, познавательный интерес.

***O.A. Fedorova,***
Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor,
Saratov State University,
Saratov (Russia)

# VIRTUAL EXCURSION AS A MEANS OF FORMING COGNITIVE INTEREST IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

***Abstract***. In connection with the introduction of information technologies into the educational process, the importance of information has increased as the most important factor determining the nature and direction of the development of the pedagogical process. The basis of the modern educational process is the competent, interactive interaction of the teacher and the student. Virtual excursions are one of the most effective forms of interactive learning and increasing cognitive interest among younger schoolchildren.

***Key words:*** excursion, virtual teaching methods, ICT, junior student, cognitive interest.

Мир, в котором мы сегодня живем, становится все более зависимым от информационных технологий. Они широко используются человеком во всех сферах его жизни и деятельности. С внедрением информационных технологий в образование возрастает значение информации как ключевого фактора, определяющего характер и направление развития образовательного процесса. Современным педагогам необходимо руководствоваться ФГОС при разработке учебных материалов и использовать наиболее эффективные методы обучения. При разработке учебных материалов, соответствующих ФГОС, учителя сталкиваются с проблемой удаленности изучаемого учебного объекта в учебной деятельности. Тем самым встает вопрос о поиске новых форм, методов и технологий, позволяющих «предоставить» изучаемый объект обучающимся. Решением вопроса стало использование виртуальных экскурсий в образовательном процессе. Виртуальная экскурсия – это организационная форма обучения, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов (музеи, парки, зоопарки и т.д.) [5]. Нередко можно услышать и другое название виртуальной экскурсии – цифровая. Цифровая экскурсия ха-

рактеризуется виртуальным отображением реально существующих объектов при помощи цифровых средств, например, с помощью компьютера, интерактивной доски, мультимедийного проектора, 3D очков и т.д.

Виртуальные экскурсии позволяют разнообразить деятельность учеников, повышают наблюдательность, познавательный интерес и осведомленность, а также значительно расширяют кругозор детей. Проведение виртуальной экскурсии, с точки зрения целей и задач, мало чем отличается от реальной. Виртуальные экскурсии – это новый и эффективный инструмент презентации, который может показать людям любое реальное место – страну, город, национальный парк, музей, курорт или промышленный объект – в наглядной и интересной форме [1]. Традиционная экскурсия требует значительно большего времени, чем виртуальная. Виртуальную экскурсию можно варьировать по времени и делить на части по урокам. Виртуальная экскурсия может быть нескольких типов. По длительности [2]: 1) урок-экскурсия; 2) мини-экскурсия – фрагмент урока (этап урока); 3) фрагментированная (с продолжением) экскурсия; по особенностям организации познавательной деятельности обучающихся [4]: 1) иллюстративная; 2) исследовательская; 3) интерактивная, т.е. такая, при проведении которой обучающиеся должны сами найти путь, например, с помощью «Яндекс-панорам» или виртуальной прогулки по музею на его сайте.

Преимущества виртуальных экскурсий [3]:

1. Формирование познавательного интереса, образной информации и расширение аудиовизуального опыта.
2. Доступность и занимательность виртуальных экскурсий, вызывающие интерес у обучающихся. «Занимательность должна выступать как средство, которое будит мысль».
3. Возможность многократного воспроизведения. Виртуальная экскурсия может быть создана один раз, а затем воспроизводиться в разных классах и в то время, когда это необходимо.
4. Возможность возвращения к объекту. Часто на экскурсиях в природу объекты живой природы становятся недостижимыми для детей. Другими словами, природные объекты быстро бегают, прыгают, улетают, скрываются. Поэтому видеозапись позволяет многократно просматривать любой объект.
5. Возможность детального изучения. Объект можно рассмотреть, увеличить, развернуть, повторить просмотр.
6. Возможность просмотра виртуальной экскурсии в любое время. Природные объекты часто бывают доступны для наблюдения в определенные сроки, которые не всегда могут быть соблюдены при проведении реальной экскурсии. Например, трудно выйти на природу, чтобы увидеть возвращение перелетных птиц, поэтому лучше всего наблюдать за ними виртуально.
7. Возможность использования материалов виртуальной экскурсии учениками дистанционно (т.е. находящихся на домашнем обучении или пропустившими занятия по болезни).
8. Нет зависимости от погодных условий. Иногда экскурсия может быть отменена из-за погодных условий. Особенно это актуально для весеннего и осеннего сезона, когда запланировано большинство школьных экскурсий.

Виртуальная же экскурсия проводится в установленное время независимо от погодных условий.

9. Возможность создать свою экскурсию. Это можно сделать как при использовании собственных медиафайлов, так и компонуя необходимые фрагменты по своему усмотрению.

10. Возможность использования уже готовых экскурсий. Такой контент можно найти в современных музеях и природных парках. Например, виртуальные туры на своих сайтах предлагают Государственный биологический музей им. К.А. Тимирязева в Москве, Зоологический музей Санкт-Петербурга, Московский зоопарк и др.

11. Возможность использования фрагментированных экскурсий и мини-экскурсий, занимающих определенный этап (фрагмент) урока.

12. Возможность проведения интерактивных экскурсий, когда ученики сами ищут объект в ходе виртуального экскурсионного обслуживания на сайте заповедника, музея или города. Такой тип экскурсии приобретает дополнительную занимательность и может быть похож на квест.

Вместе с тем, наряду с достоинствами виртуальной экскурсии, необходимо отметить и недостатки [4]. Например, зависимость от создателей – невозможно увидеть то, что не включено в экскурсию, зависимость от презентационного оборудования, так как виртуальные экскурсии требуют не только наличия оборудования, а также технических характеристик и программного обеспечения, ограниченность впечатлений (образов, эмоций). Потому что даже самая яркая, интересная и качественная виртуальная экскурсия не способна передать те эмоции, которые возникают при непосредственном контакте с экскурсионным объектом.

Создание виртуальной экскурсии может быть индивидуальным или групповым, если это способствует приятному, качественному и продуктивному обучению, формируя успешную ситуацию для всех участников процесса. Создавая проекты виртуальных экскурсий по определенным темам, педагоги углубляют свои знания в процессе самообразования и развивают навыки поиска необходимой информации, в том числе используя цифровые образовательные ресурсы.

Как и при разработке любого проекта, при подготовке виртуальной экскурсии используются определенные алгоритмы действий, помогающие педагогам-практикам достичь хороших результатов. Перечислим наиболее важные «шаги» при создании виртуальной экскурсии:

1) определение цели и задач экскурсии;
2) выбор темы;
3) отбор литературы и составление библиографии;
4) определение источников экскурсионного материала;
5) отбор и изучение экскурсионных объектов;
6) сканирование фотографий или других иллюстраций, необходимых для представления проекта;
7) составление маршрута экскурсии на основе видеоряда;
8) подготовка текста экскурсии;
9) определение техники ведения цифровой экскурсии;

10) показ экскурсии.

Виртуальная экскурсия – это интересный и эффективный способ организации познавательной деятельности школьников. Если в 1-2 классах ученики становятся путешественниками, то в 3-4 классах они могут не только принять участие в собственном виртуальном путешествии, но и создать виртуальные экскурсии по своему городу или поселку, которыми могут поделиться с учениками из других образовательных учреждений. Тем самым педагог вовлекает обучающихся в различные виды деятельности (познавательную, творческую, исследовательскую и проектную). Непосредственно перед демонстрацией материала виртуальной экскурсии следует провести небольшую беседу с обучающимися. При «посещении» природных объектов важно помнить о правилах поведения в природе. При «посещении музея» правила поведения в общественных местах. При «посещении предприятия» правила техники безопасности. Также необходимо сообщить школьникам тему и цель экскурсии, актуализировать уже имеющиеся у них знания. Представление материала может происходить в форме [2] иллюстрации к рассказу. При этом учитель самостоятельно может вести рассказ, показывая видео и фотографии. А в качестве альтернативы можно использовать рассказ уже подготовленных экскурсий. Деятельность детей при таком построении экскурсии репродуктивная. Однако во время рассказа педагога дети могут делать записи, заметки, зарисовки, заполнять предоставленные формы (таблицы, диаграммы), анализировать материал, т.е. включаться в продуктивную деятельность.

Приведем лишь некоторые примеры виртуальных экскурсий для младших школьников с ссылками:

- Государственный музей А.С. Пушкина (г. Москва);
https://virtual.artsmuseum.ru/data/vtours/main/index.html?lp=1fl_hall&lang=ru

- Государственный Эрмитаж (г. Санкт-Петербург);
https://www.hermitagemuseum.org/wps/portal/hermitage/panorama/!ut/p/z1/04_Sj9CPykssy0xPL

- Музей космонавтики https://kosmo-museum.ru/

Виртуальные экскурсии, которые разработали педагоги начальной школы:

- Виртуальная экскурсия в государственный Дом – музей;
П.И. Чайковского https://www.maam.ru/detskijsad/konspekt-virtualnoi-yekskursi-v-gosudarstvenyi-dom-muzei-p-i-chaikovskogo.html

- Виртуальная экскурсия в Музей боевой славы;
https://www.maam.ru/detskijsad/od-po-pr-yekskursija-v-virtualnyi-muzei-boevoi-slavy.html

- Виртуальная экскурсия «Виртуальный музей». «Путешествие в прошлое ложки»;
https://www.maam.ru/detskijsad/virtualnyi-muzei-puteshestvie-v-proshloe-lozhki.html

- Виртуальная экскурсия в Музей часов;
https://www.maam.ru/detskijsad/konspekt-zanjatija-virtualnaja-yekskursija-v-mir-chasov.html

- Виртуальное путешествие в Дом-музей К.И. Чуковского; https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2014/03/30/virtualnoe-puteshestvie-v-dom-muzey-kichukovskogo

- Виртуальная экскурсия «Московский Кремль»; https://urok.1sept.ru/articles/638067

Таким образом, предметная область применения виртуальных экскурсий разнообразна. Виртуальные экскурсии можно использовать на уроках и во внеурочной деятельности. Они направлены на развитие познавательной активности младших школьников и формирование различных качеств личности (патриотизма, любви к животным, бережному отношению к природе и историческим ценностям, уважению к истории своей страны и старшему поколению и др.).

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Арутюнян Л.В. Методические рекомендации по созданию и использованию виртуальных экскурсий // Развитие методологии современной экономической науки и менеджмента: Материалы II Междисциплинарной Всероссийской научно-практической конференции. – Севастополь, 2018. − С. 15-20.
2. Гайнуллова Ф.С. Занимательный материал на уроках окружающего мира как средство формирования познавательного процесса младших школьников // Ознакомление с окружающим миром в современном образовательном процессе: Сборник материалов научно-практической конференции. − М., 2016. − С. 135-141.
3. Геворкян Е.Н., Савенков А.И. Диверсификация содержания подготовки будущих педагогов. − М.: Педагогика, 2019. − С. 70-73.
4. Лихачева А.А. Использование виртуальных экскурсий по курсу «Окружающий мир» [Электронный ресурс] // Известия института педагогики и психологии образования. – URL: http://ippo.selfip.com:85/izvestia/likhacheva-t-s-ispolzovanie-virtualn/.
5. Якимова Н.А. Виртуальные экскурсии для детей дошкольного возраста: учебное пособие для студентов. − М.: Владос, 2017. − 285 с.

**УДК 37.3**

***А.А. Федорова,***
студент
Научный руководитель – ***О.А. Федорова,***
канд. пед. наук, доцент,
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов (Россия)

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.*** В статье актуализируется проблема духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения в аспекте формирования отношения к природе.

***Ключевые слова:*** отношение к природе, особенности отношения к природе у младших школьников, младший школьный возраст.

***A.A. Fedorova,***
student
Scientific supervisor – ***O. A. Fedorova,***
Candidate of Pedagogical Sciences,
associate professor,
Saratov national research state
University named N. G. Chernyshevsky,
Saratov (Russia)

# FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO NATURE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

***Abstrac.*** The article actualizes the problem of spiritual and moral development and upbringing of the younger generation in the aspect of forming an attitude to nature.

***Key words:*** attitude to nature, peculiarities of attitude to nature in younger schoolchildren, primary school age.

Формирование ценностного отношения к природе является важной подсистемой экологической культуры личности. Результатом сформированности отношения к природе является готовность ребенка к взаимодействию с окружающей средой (природной и социальной). По мнению ряда исследователей (Н.М. Мамедов, С.Н. Глазачев), «отношение к природе включено в систему ответственных отношений каждого человека и предстает как сознательные, избирательные его связи с различными природными объектами и явлениями». В работах Е.В. Яковлевой, Н.С. Дежниковой и др. рассматриваются возрастные особенности формирования отношения к природе у детей младшего школьного возраста. Исследователями установлено, что для учащихся первого года обучения наиболее значимыми являются отношения, которые дают представления о себе. На втором году обучения на первое место становятся отношения к другим людям, а отношения-представления о себе отходят на второй план. Третий год обучения ребенка в школе характеризуется тем, что дети приобретают способность различать себя и природу как два самостоятельных начала, в это время взаимодействие с объектами природы актуализируется.

Специфика процесса воспитания, по мнению И.В. Цветковой [6], связана с воздействием на духовную сферу личности ребенка и оперированием системой понятий «ценности − отношение – деятельность». Критерием экологической воспитанности выступает нравственно-экологическая позиция личности (негативно-деструктивная, равнодушно-созерцательная, пассивно-сочувственная, активно-добротворческая) и экологический опыт. В.А. Ясвин [7] указывает на то, что процесс развития отношения личности к природе связан с изменениями, которые происходят в аффективной, познавательной, практической и поступочной сфере. Деятельность в социоприродной среде позволяет «запустить» механизм формирования отношения к природе [3], способствует присвоению ценностей природы ребенком. В личностно значимой природоохранной деятельности человека закрепляются способы экологически ориентированного взаимодействия с природным миром и проявляется позиция личности. Тем самым становится понятно, что именно собственная самостоятельная

деятельность ребенка по взаимодействию с объектами природы инициирует формирование отношения к миру природы.

Педагогу необходимо корректировать формирование и развитие экологических установок личности, корректировать цели взаимодействия человека с природными объектами, обучать умениям и навыкам такого взаимодействия, развивать возможности человека при его контактах с природными объектами и расширять индивидуальное экологическое пространство личности [5]. Т.е. если у ребенка будут сформированы экологические установки, цели взаимодействия с объектами природы, навыками и умениями такого взаимодействия, расширены возможности личности в индивидуальном экологическом пространстве личности, то будет сформировано отношение к миру природы. Принимая во внимание исследования В.А. Ясвина [7], необходимо акцентировать значимость развития поступочного компонента отношения, а именно − развитие гуманных поступков в природе, проявления заботы, соучастия, сопереживания, сострадания, оказания помощи по отношению к объектам природы. Проявляя деятельное участие (забота, сострадание и др.) в жизненных ситуациях объектов живой природы (растений и животных), ребенок сам себя мотивирует к повышению своей экологической компетентности − усвоению знаний, умений, навыков: чтобы оказать эффективную помощь какому-либо природному существу, необходимо знать, что нужно делать, и уметь это делать [7].

Отметим, что дети младшего школьного возраста владеют представлениями и понятиями о компонентах живой и неживой природы, однако в некоторых случаях испытывают затруднения при перечислении объектов неживой природы. В смысловое содержание понятия «природа» дети младшего школьного возраста включают, прежде всего, растения и гораздо меньшей степени животных или неживую природу. В младшем школьном возрасте дети накапливают много разнообразных, но разрозненных и поверхностных знаний о животных и растениях. Это проявляется в том, что дети могут узнать, назвать животных, рассказать о наиболее ярких признаках их внешнего вида или поведения. Однако младшие школьники имеют недостаточно сведений об особенностях жизни, месте обитания и произрастания, питании, образе жизни в разные времена года и т.д. Дети лучше знают птиц и зверей, и хуже − рыб, насекомых, земноводных. Младшие школьники лучше знают экзотических животных, чем флору и фауну своего края.

Младшие школьники владеют представлениями и понятиями об экосистемной организации природы. Под экосистемой дети младшего школьного возраста понимают «живые организмы, нуждающиеся друг в друге для выживания, образующие вместе с почвой, воздухом и водой экосистему». Среди организмов, входящих в экосистемную организацию, выделяют продуценты, консументы и редуценты. Учащиеся начальной школы могут привести примеры экосистем (луг, лес, водоем, болото). Знакомы с разнообразными взаимосвязями в природе: взаимовыгодными (рак-отшельник и актиния; муравей и тля; птицы-чистильщики на олене; рыба-чистильщик на мурене; сойка и дуб; шмель и клевер; деревья и шляпочные грибы), при других отношениях одни организмы извлекают для себя пользу, а другие, связанные с ними, не имеют ни поль-

зы, ни вреда (акулы и прилипалы, лев и гиена; некоторые виды рыб и медуза; орхидеи и деревья). При некоторых взаимоотношениях одни организмы угнетают или уничтожают других (божья коровка и тля; щука и карась; волк и заяц), т.е. одни и те же организмы могут выступать в роли жертв или хозяев, «квартирантов», «нахлебников», а также в роли «конкурентов». Так, в начальной школе дети знакомятся с разнообразием компонентов природы (живая и неживая природа): растений (деревья, кустарники, травы, дикорастущие и культурные растения), грибов, животных (насекомые, рыбы, птицы, звери) и др. Важной составляющей данной идеи является информация не только о многообразии, но и о ценности природных объектов. Однако понимание ценности объектов природы будет неполным, если не раскрывать идею о целостности природы: потеря любого биологического вида крайне нежелательна для биосферы, т.к. каждый вид участвует в круговоротах веществ, поддерживает динамическое равновесие в природных экосистемах, обеспечивая их устойчивое развитие. Природное признается изначально самоценным, имеющим право на существование «просто так», вне зависимости от полезности или бесполезности и даже вредности для человека. Результатом освоения данной идеи является осознанное восприятие детьми знаний о сокращении численности или полном исчезновении некоторых видов организмов живой природы, о том, что в природе не бывает «полезных» или «вредных», «симпатичных» и «несимпатичных» объектов живой природы, т.к. все они являются необходимыми элементами соответствующих систем.

Исследования, проведенные И.В. Цветковой [6], позволили получить автору следующие результаты: опыт общения детей младшего школьного возраста с природой ограничен. В среднем лишь около 30% детей имеют возможность регулярно взаимодействовать с природой. Опыт наблюдения экологически значимой деятельности взрослых, как и собственной деятельности, у подавляющего большинства детей крайне беден. Примеры такой деятельности носят характер единичных случаев. Представления младших школьников о правилах поведения в природе и правилах их выполнения в большинстве случаев связано с запретами («Нельзя ходить по газонам», «Нельзя бросать мусор и бутылки», «Не засоряйте водоемы», «Не ломайте ветки», «Не разоряйте гнезд»). Тем самым перед социумом стоит сложная задача формирования нового типа активной, самостоятельной, инициативной, рефлексивной личности учащегося на основе принятия ею базовых ценностей общества, нравственных установок и моральных норм.

В процессе развития и социализации, на основе соответствующего жизненного опыта ребенок младшего школьного возраста перестает наделять объекты природного мира «человеческими качествами», разделяет сферы «человеческого» и «нечеловеческого». Расширение жизненного опыта ребенка способствует тому, что природные объекты начинают субъектифицироваться, т.е. становятся значимыми для него. Кроме этого, на развитие субъекта непрагматического взаимодействия с объектами природы оказывает способность объекта «отвечать» на заботу хозяев («ответ» природного: антропоморфный, поведенческий, морфологический, физиологический, геофизический) [7]. В результате

расширения контактов по взаимодействию детей младшего школьного возраста с объектами природы сказочное восприятие природы начинает разрушаться. Теперь младший школьник, продолжая относиться к природе как к субъекту, видит в ней реальные природные образования. Меняются цели, мотивы общения с природой: прагматизм дошкольника (природа существует для меня) сменяется непрагматизмом, познавательным интересом, стремлением к бескорыстному общению [2; 7]. В этом возрасте еще нельзя говорить об окончательном определении ценностей: младшие школьники находятся на стадии выбора, осмысления и усвоения ценностей. На их выбор влияет мнение взрослого (семьи, учителя), их собственный социально-нравственный опыт, выбор детского сообщества, близких друзей. Осознание многообразной ценности природы поможет в дальнейшем сформировать положительные чувства зависимости человека от природы [2]. Вместе с тем необходимо отметить, что в современных условиях одного только осознания многообразной ценности природы, зависимости жизни человека от ее состояния, чувства родства и единства человека и природы недостаточно. В младшем школьном возрасте совершается переход от созерцания окружающего мира к преобразующей его деятельности [7] с целью само- и взаимосовершенствования личности и природы: осознание значимости природы, готовность к непрагматическому взаимодействию с миром природы; формирование представлений об экологических системах, отношениях, связях; о месте человека в природе; контроль своего поведения; осознание и ценность возможности самореализации и свободного самовыражения совместно с природой; значимость мнения других людей и своего собственного мнения [1]. Умение учесть все это в своем поведении свидетельствует о достаточно высоком уровне развития субъектности личности младшего школьника. Именно в младшем школьном возрасте, как отмечает В.А. Ясвин [7], появляется желание и возможность самому ухаживать за природными объектами, в результате чего приобретается незаменимый технологический и психологический опыт партнерских взаимоотношений, общения, в результате чего реализуются психологические функции взаимодействия, а именно: эстетическая функция, познавательная функция, функция реализации потребности в компетентности, функция реализации этических потребностей, психотерапевтическая функция, психофизиологическая функция, реабилитационная функция, психокоррекционная функция, воспитывающая функция, функция общения [7].

Необходимо уточнить, что при организации педагогом взаимодействия детей с природой необходимо раскрыть перед учениками всю многообразную ценность природы [4] (натуралистическую, эколого-научную, эстетическую, символическую, гуманистическую и др.) в их жизни, а не только прагматическую, утилитарную значимость природы как источника материальных благ, извлекаемых из ее эксплуатации. Важным при этом становится развитие личностных качеств ребенка при реализации познавательных, этических и эстетических потребностей, потребностей в общении, отдыхе, компетенции, творчестве.

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Ермаков Д.С. Формирование экологической компетентности учащихся: монография. – М.: Издательство РУДН, 2008. − 162 с.
2. Миронов А.В. Технологии изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе (Образовательные технологии овладения младшими школьниками основами естествознания и обществознания): учебное пособие. − Ростов н/Д: Феникс, 2013. − 510 с.
3. Федорова О.А. Формирование ценностного отношения к природе у младших школьников на основе проектной деятельности: Дис. … канд. пед. наук. − Саратов, 2014. −219 с.
4. Федорова О.А. Ценность природы в восприятии младшего школьника // Народное образование. − 2012. − №1. − С. 224-226.
5. Федорова О.А. Роль педагога в процессе формирования у младших школьников ценностного отношения к природе // Вестник Саратовского областного института развития образования. − 2020. − № 2 (22). − С. 105-107.
6. Цветкова И.В. Экологическое воспитание младших школьников: теория и методика внеурочной работы. − М.: Педагогическое общество России, 2000. −172 с.
7. Ясвин В.А. Психология отношения к природе: монография. – М.: Смысл, 2000. − 456 с.

**УДК 378**

***М.А. Чеботарева,***
студент
***Н.Н. Пачина,***
д-р психол. наук, профессор,
Липецкий государственный технический университет,
г. Липецк (Россия)

# РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются инновационные технологии дополнительного образования, их развивающий потенциал на примере центра «Кванториум».
***Ключевые слова:*** инновационные технологии, дополнительное образование, потенциал.

***M.A. Chebotareva,***
student
***N.N. Pachina,***
Doctor of Psychology, Professor.
Lipetsk State Technical University,
Lipetsk (Russia)

# DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF ADDITIONAL EDUCATION

***Abstract.*** The article considers innovative technologies of additional education, their developmental potential on the example of the "Quantorium" center.
***Key words:*** innovative technologies, additional education, potential.

На сегодняшний день дополнительное образование играет огромную роль в формировании навыков, необходимых в тех или иных профессиях. При этом важным становится не только усвоение определенных знаний, но и совершенствование личностных качеств для успешной самореализации.

В «Концепция развития дополнительного образования до 2030 года» сказано, что «именно дополнительное образование создает необходимые условия для само-

реализации и развития талантов детей, а также воспитывает высоконравственную, гармонично развитую и социально ответственную личность» [1, с. 7].

В этом контексте активно применяется использование инновационных технологий с целью достижения эффективности учебного процесса и обеспечения заинтересованности учащихся в образовании.

Объект исследования – дополнительное образование.

Предмет исследования – инновационные технологии центра «Кванториум».

Целью исследования является оценка развивающего потенциал инновационных технологий центра «Кванториум»

Задачи:

1) Изучить инновационные технологии дополнительного образования.

2) Определить особенности технологического обеспечения центров дополнительного образования.

3) Определить развивающий потенциал инновационных технологий, применяемых в «Кванториуме».

В настоящее время дополнительное образование приобретает всё большее значение в профессиональном самоопределении человека, а также в реализации его личностного потенциала.

Л.Н. Буйлова в работе «Сущность и специфика дополнительного образования школьников в современной системе образования Российской Федерации» отмечает, что дополнительное образование детей – сфера неформального образования, связанная с индивидуальным развитием ребенка в культуре, которое он выбирает сам (или с помощью значимого взрослого) в соответствии со своими желаниями и потребностями [2, с. 131].

Именно направленностью на раннюю профессиональную ориентацию обучающихся обуславливается значимость дополнительного образования. При работе со школьниками необходимо применять различные методы и технологии, чтобы стимулировать их на познавательную активность. В конечном счете должна проводиться эффективная работа по выработке определенных навыков, умений и получению соответствующих знаний.

На сегодняшний день все чаще наблюдается тенденция совершенствования образовательного процесса с помощью применения инновационной деятельности в работе педагогов дополнительного образования.

Л. Цяо в своей статье «Инновационные технологии в системе дополнительного образования детей в современной России: возможности, ограничения, перспективы» под инновационной деятельностью понимает «применение различных технологий: 1) личностно ориентированных; 2) информационно-коммуникативных; 3) здоровьесберегающих; 4) игровых; 5) проектной деятельности; 6) проблемного обучения» [3, с. 16–17].

Из «Концепции развития дополнительного образования до 2030 года» следует: «Личностно ориентированные технологии сосредоточены на личности учащегося. То есть данный тип подразумевает собой создание наиболее удобных условий развития школьников с помощью внедрения разнообразного учебного материала. Данные технологии отличаются тем, что учитывают индивидуальные особенности

ученика, способствуют развитию его самостоятельности, а также предполагают сотрудничество педагога и учащегося» [1, с. 13].

Информационно-коммуникативные технологии подразумевают собой использование современных технических средств в целях развития и усовершенствования образовательного процесса. Кроме того, они повышают мотивацию школьников и упрощают труд самого педагога, автоматизируя трудоемкую работу с документацией. Также информационно-коммуникативные технологии предоставляют дополнительные возможности для учащихся, так как одной из их функций является информирование о ходе учебного процесса [1, с. 7].

Проектные технологии можно описать как процесс решения обучающимися практических задач исследовательской или творческой направленности. Суть данных технологий заключается в том, что учащиеся, последовательно выполнения определенные задачи, развивают свои творческие и познавательные способности, формируют общеобразовательные навыки, умения и компетенции [1, с. 12].

Важным моментом при применении проектных технологий является формирование заинтересованности школьников на начальном этапе создания проекта. То есть для наилучшей работы необходимо обеспечить увлеченность учащихся их проектной деятельностью [1, с. 13].

Здоровьесберегающие технологии направлены на сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Другими словами, данные технологии создают условия для полноценного физического, эмоционального и психического развития школьников в целях формирования здоровой личности [3, с. 13].

Игровые технологии представляют собой использование игровых элементов в образовательном процессе. Преимуществом игровых технологий является возможность сделать перерыв и отдохнуть, что способствует повышению работоспособности и улучшению эмоционального состояния. Применение игровых технологий может способствовать мотивации школьников к усвоению материала, так как участники наслаждаются не только результатом, но и самим учебным процессом [3, с. 12].

Основу технологий проблемного обучения составляет моделирование проблемных ситуаций для координации действий учащихся по их разрешению. Важной задачей технологий проблемного обучения является то, что участники должны проявлять самостоятельность в поиске способов решения различных проблем. При этом нельзя забывать про наблюдение со стороны педагога или наставника, чтобы ситуация не вышла из-под контроля. Такой метод не только помогает обучающимся овладевать нужными знаниями, умениями, навыками, но и формирует творческое мышление [3, с. 13].

Для оценки потенциала представленных выше инновационных технологий необходимо проанализировать деятельность учреждений дополнительного образования. Одним из примеров таких учреждений является центр «Кванториум».

В статье «Детский технопарк «Кванториум» как современная модель дополнительного образования» О. В. Беспалова подчеркивает, что «Кванториум» представляет собой сеть уникальных площадок в рамках внешкольной работы с учащимися в возрасте 10 –18 лет [4, с. 102].

Программы обучения могут быть самыми разнообразными, начиная от естественных наук и заканчивая программной инженерией. Но в целом они

объединяются в рамках определенных направлений – «квантумов»: аэроквантум, data-квантум (анализ информации), хайтек-цех, vr/ar-квантум, автоквантум, биоквантум, наноквантум, космоквантум, промдизайнквантум, робоквантум, энерджиквантум, it-квантум, медиаквантум. Каждый регион опирается на свои особенности и востребованность тех или иных направлений при определении квантумов для своей площадки.

С целью наиболее подробной оценки потенциала «Кванториума» были проанализированы итоговые отчеты деятельности центров в различных регионах за 2021–2022 гг.

В «Отчете о деятельности структурного подразделения детский технопарк «Кванториум» на базе МБОУ «СШ №17 социального развития и успеха»» г. Майкопа за 2021–2022 учебный год сказано, что «неотъемлемой частью деятельности школьного технопарка по реализации и оценке результатов освоения образовательных программ является публичная защита детских проектов в рамках научно–технической конференции структурного подразделения детский технопарк «Кванториум» и других научно-технической конференций» [5, с. 9].

Также в рамках работы данного технопарка было проведено множество различных мероприятий, в числе которых преобладают мероприятия, связанные с проектной деятельностью. Например, республиканский конкурс проектов по 3D-моделированию, посвященный Дню космонавтики, городская выставка проектов в рамках «Недели науки и техники для детей и юношества» и т.д. [5, с.7–8].

Получается, речь идет об активном использовании проектных технологий. В целом, опираясь и на другие документы, например, «Отчёт о результатах самообследования структурного подразделения автономного учреждения Удмуртской Республики «Региональный центр информатизации» Республиканского детского технопарка «Кванториум» по итогам 2021 года», можно сделать вывод, что почти вся основная образовательная деятельность в «Кванториуме» сосредоточена на реализации определенных технических, инженерных или творческих проектов [6, с. 8].

Вместе с тем в «Отчете о деятельности структурного подразделения детский технопарк «Кванториум» на базе МБОУ «СШ №17 социального развития и успеха»» есть пункт об информационном сопровождении деятельности центра. В нем говорится, что у организации имеется сайт, на котором публикуются все сведения об образовательной организации, внеучебных мероприятиях и другие актуальные новости. В дополнение к этому ежедневно выходят различные посты на таких платформах, как VK, Telegram [5, с. 11].

Таким же образом в «Отчете о деятельности «Кванториума» за 2022 год» г. Хабаровска отмечается, что «информация о проведении конкурсов и мероприятий в технопарке доводится через информационные письма и рассылку в социальных сетях» [7, с. 23].

Это означает, что большое значение в образовательном процессе играют также информационно-коммуникативные технологии.

Важно подчеркнуть, что информационно-коммуникативные технологии в рамках данной организации применяются не только в качестве информирования о деятельности площадки, но и в качестве самого образовательного процесса, кото-

рый в некоторых программах обучения осуществляется с помощью онлайн-платформ (Stepic).

Особенность «Кванториума», по сравнению с другими учреждениями дополнительного образования, заключается в использовании разнообразной материально-технического базы, что совершенствует процесс получения знаний в той или иной профессиональной сфере.

Исходя из «Отчета о результатах самообследования ГБУ ДО РО ОЦТТУ структурное подразделение детский технопарк «Кванториум» за 2022 г.» данная площадка предоставляет такие технологии, как 3D принтер и сканер, различные станки для изготовления изделий, компьютерные устройства и ноутбуки, роботизированный комплекс на базе робота и многое другое. Также технопарк предполагает использование современного программного обеспечения, которое значительно облегчает изучение современных цифровых направлений (3D моделирование, Big Data, искусственный интеллект (AI), виртуальная реальность (VR)) [8, с. 32].

Для большей наглядности и понимания вышеперечисленное можно представить в виде таблицы (см.: табл.1).

***Таблица 1 – Инновационные технологии, используемые в центрах «Кванториум»***

| **Учреждение** | **Применяемые технологии** |
|---|---|
| «Кванториум» на базе МБОУ «СШ №17» г. Майкопа | Проектные технологии, информационно-коммуникативные технологии |
| «Кванториум» г. Ижевска | Проектные технологии. |
| «Кванториум» г. Хабаровска | Информационно-коммуникативные технологии |
| «Кванториум» г. Ростова-на-Дону | Проектные технологии, обширная материально-техническая база |

Таким образом, «Кванториум» является инновационной площадкой, использующей разного рода технологии для модернизации учебного процесса. Большую роль в деятельности данного учреждения играют проектные технологии, которые способствуют развитию интеллектуальных, творческих способностей учащихся и формированию нужных профессиональных навыков. Использование данной технологии также позволяет учащимся самостоятельно генерировать идеи, подбирать методики для их воплощения и в целом исследовать интересующие их темы. Немалое значение уделяется и применению информационно-коммуникативных технологий, способствующих упрощению процесса получения знаний. Еще одним существенным моментом является использование технических возможностей для развития профессионального потенциала.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации» от 31.03.2022 № 678–р // Единый портал дополнительного образования детей. – 2022. – С. 43.

2. Буйлова. Л.Н. Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования российской Федерации // МНКО. – 2011. – №6–2. – С. 130–134.
3. Цяо Л., Цзян Ц. Инновационные технологии в системе дополнительного образования детей в современной России: возможности, ограничения, перспективы // Школьные технологии. – 2020. – №4. – С. 15–28.
4. Беспалова О.В. Детский технопарк «Кванториум» как современная модель дополнительного образования // Вестник науки. – 2023. – №1 (58). – С. 101–105.
5. Отчет о деятельности структурного подразделения детский технопарк «Кванториум» на базе МБОУ «СШ №17 социального развития и успеха» за 2021–2022 учебный год. – Майкоп, 2022. – С. 23.
6. Отчёт о результатах самообследования структурного подразделения автономного учреждения Удмуртской Республики «Региональный центр информатизации» Республиканского детского технопарка «Кванториум» по итогам 2021 года. – Ижевск, 2022. – С. 63.
7. Отчет о деятельности «Кванториума» за 2022 год. – Хабаровск, 2022. – С. 26.
8. Отчет о результатах самообследования ГБУ ДО РО ОЦТТУ структурное подразделение детский технопарк «Кванториум» за 2022 г. – Ростов-на-Дону, 2023. – С. 34.

**УДК 37.035.3**

***М.В. Чистякова,***
преподаватель кафедры
дошкольного и начального образования,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

***Аннотация***. В настоящей статье автор обосновывает актуальность и необходимость формирования трудовых навыков детей в условиях современного начального образования, а также раскрывает преимущества внеурочной деятельности в контексте трудового воспитания младших школьников. В статье представлены результаты исследования сформированности трудовых умений и навыков учащихся и сформулированы основные направления и методы совершенствования указанных навыков во внеурочной деятельности.

***Ключевые слова:*** трудовое воспитание, трудовые умения, трудовая деятельность, внеурочная деятельность, младший школьный возраст.

***M.V. Chistiakova,***
Lecturer in the Department of Preschool
and Primary Education,
Lipetsk State Pedagogical University
P.P. Semionov-Tian-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# LABOR EDUCATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS DURING NON-SCHOOL HOURS

***Abstract.***In this article, the author justifies the relevance and necessity of cultivating labor skills in children within the context of modern primary education. Additionally, the article explores the advantages of extracurricular activities in the context of labor education for elementary school students. The publication presents the research results on the development of labor skills in students and formulates the main directions and methods for enhancing these skills through extracurricular activity.

***Key words:*** labor education, labor skills, labor activity, extracurricular activity, elementary school age.

Младший школьный возраст представляет собой благоприятный период для формирования трудовых навыков, поскольку в этот период жизни наиболее активно развиваются физические, когнитивные и социальные способности ребенка. В этом возрасте дети обладают уникальной способностью к обучению и формированию новых привычек, что делает их более податливыми к усвоению практических навыков и пониманию значения труда. Следует отметить также, что развитие трудовых навыков в младшем школьном возрасте способствует формированию ответственности, самостоятельности, организационных умений, лидерских качеств. В процессе трудового воспитания дети осваивают основные нормы поведения, учатся работать в команде и развивают понимание важности своего вклада в коллективное дело[1, с. 12-13]. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) также отражено значение труда для формирования основных компетенций младшего школьника: интеллектуальных, коммуникативных, социальных, личностных и др. [5, с. 65].

Педагогическая наука уделяет и продолжает уделять внимание проблемам трудовой подготовки и трудового воспитания младших школьников, а также подготовке учителей начальных классов к педагогической работе в данной области. В.В. Водовозов, А.Ф. Гартвиг, Н.В. Касаткин, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогов, Д.Д. Семенов, К.А. Сент-Илер, В.Я. Стоюнин, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и многие другие ученые внесли значительный вклад в разработку методологических и теоретических основ трудового воспитания школьников.

Согласно И.А. Мельничук, трудовое воспитание школьников – это процесс организации и стимулирования трудовой деятельности детей, направленный на приобретение трудовых навыков и формирование следующих компетенций: добросовестного отношения к работе, развития способностей к творчеству и ручному труду, инициативы, стремления к достижению высоких результатов в деятельности [3, с. 22].

Наибольший интерес для нас представляет развитие трудовых навыков во внеурочной деятельности, поскольку классическая урочная форма обучения в начальной школе в большей степени ориентирована на усвоение теоретических знаний, а также на овладение базовыми навыками чтения, письма и счета, в то время как трудовой деятельности уделяется крайне мало внимания.

Согласно С.А. Опариной, внеурочная деятельность младших школьников – это вид образовательной и развивающей деятельности, которая происходит вне учебного расписания в школе. Она включает занятия, мероприятия и проекты, направленные на развитие различных аспектов личности ребенка во внеурочное время. Внеурочная деятельность способствует разностороннему развитию детей, включая физическое, интеллектуальное, социальное, творческое, эмоциональное развитие [4, с. 17].

Мы полагаем, что внеурочная деятельность предоставляет школьникам возможность для развития трудовых навыков и применения их в жизни, что, в свою очередь, помогает им лучше осознавать практическую ценность умений, приобретенных в процессе обучения. Также внеурочная деятельность часто

подразумевает игровой формат, что делает процесс трудового воспитания более привлекательным и мотивирующим для детей. Поскольку игровая деятельность продолжает играть важную роль в жизни и психическом развитии младшего школьника (в особенности, самые первые годы обучения), игровые элементы способствуют лучшему усвоению трудовых навыков и их более успешной интеграции в повседневную жизнь. Также необходимо отметить, что внеурочная деятельность предоставляет учащимся широкие возможности для творческого экспериментирования и самостоятельного решения трудовых задач. Это, в свою очередь, способствует развитию креативности и самостоятельности, что позитивно влияет на развитие всех видов деятельности, в том числе стимулирует развитие познавательных процессов, аналитического, творческого мышления.

Для того чтобы оценить реальный уровень сформированности трудовых навыков у младших школьников, было проведено эмпирическое исследование на базе МАОУ СШ № 30 г. Липецка. В исследовании приняли участие учащиеся 2 «А» класса в количестве 20 человек. Для педагогического эксперимента была выбрана методика «Диагностика трудовых умений и навыков детей младшего школьного возраста» (С.В. Бабенко) [2, с. 128-130].

Указанный диагностический инструмент выявляет следующие параметры трудовой деятельности школьника: умение ребенка принять цель труда, который его просят выполнить, выделить предмет труда и его особенности, определить, на что направлен труд и каким будет результат, рассказать о последовательности трудовых действий и аргументировать их необходимость, отобрать необходимое оборудование. Также методика оценивает качество трудовых умений, уровень самостоятельности ребенка в процессе выполнения трудовой деятельности. Для оценки указанных параметров ребенку предлагается поухаживать за растениями в классе: разрыхлить почву, полить, убрать с них пыль, удалить засохшие листья. Результаты наблюдения за деятельностью школьников заносятся в протокол.

Эмпирические данные представлены на рис. 1. Перейдем к обсуждению результатов.

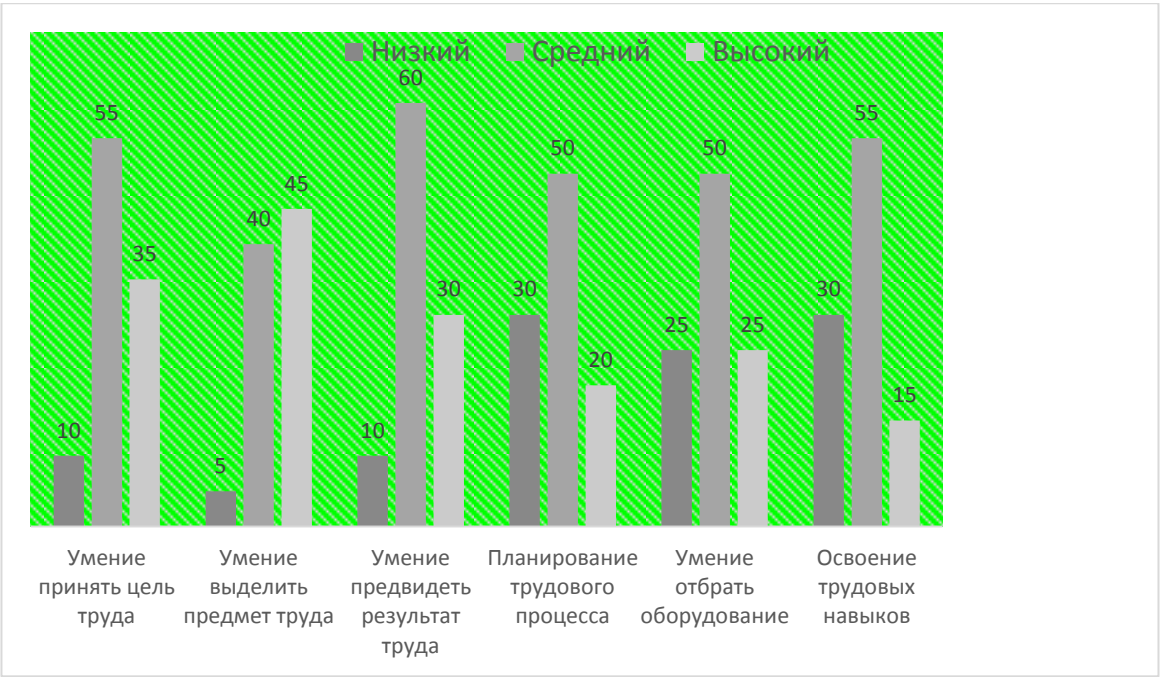



***Рисунок 1 − Сформированность элементов трудовой деятельности младших школьников, в %***

По результатам диагностики можно сделать вывод, что в наибольшей степени у учащихся младших классов развиты такие элементы трудовой деятельности, как умение принять цель и выделить предмет труда. Высокие показатели здесь продемонстрировали 35% и 45% детей соответственно. Это означает, что большинство детей принимают предложение учителя выполнить поручение и для того, чтобы ребенок согласился, не обязательно имитировать игровую ситуацию. Это говорит об энтузиазме, исполнительности, готовности к труду, что подтверждает положение о том, что младший школьный возраст является благоприятным периодом для развития трудовых навыков и мотивации. Также многие дети самостоятельно определяют, что необходимо сделать, чтобы выполнить поручения учителя, какие действия и в какой последовательности предпринять, чтобы достичь успеха.

Однако наименее развитыми элементами трудовой деятельности оказались планирование трудового процесса и практическое освоение трудовых навыков. Только 15-20% детей демонстрируют здесь высокие показатели, что указывает на явную несформированность трудовой деятельности. Дети при выполнении поручения часто обращаются за помощью, часто не способны планировать свою трудовую деятельность, некачественно выполняют требуемые действия.

Таким образом, мы считаем, что педагогическая деятельность по развитию трудовых навыков у младших школьников должна строиться в первую очередь на обучении планированию, систематизации уже имеющихся знаний и навыков, формировании навыков применения своих знаний и умений в практической трудовой деятельности.

Опираясь на полученные результаты, мы предложили внеурочные формы организации трудового воспитания младших школьников, направленные на

развитие трудовых навыков и формирование ценностного отношения к труду. Некоторые из этих форм включают:

1. *Мастер-классы и практические занятия*, на которых обучающиеся могут овладевать конкретными трудовыми навыками под руководством учителя. Это могут быть мастер-классы по изготовлению ремесленных изделий, таких как роспись, лепка, вышивка, создание поделок из природных материалов и др. Дети могут принимать участие в садоводческих занятиях: в саду или на специально выделенной территории, где развивают навыки ухода за растениями и посадки семян, осваивают основы садоводства. Ученики младших классов также могут участвовать в мероприятиях, связанных с заботой об окружающей среде, таких как посадка деревьев, уборка мусора, обустройство цветочных клумб и др.

2. *Проектную деятельность.* Организация проектов, в рамках которых учащиеся решают практические задачи, требующие применения трудовых умений. Например, это могут быть экологические проекты (создание и уход за маленьким садом, сбор и анализ данных о местной флоре и фауне), социальные проекты (сбор продуктов и вещей для благотворительных фондов, организация кампаний по заботе о нуждающихся), учебно-исследовательские проекты (мини-эксперименты и примитивные научные исследования, например, изучение роста растений, элементарных физических явлений, требующих навыков наблюдения и анализа).

3. *Секции трудовой направленности*: технологические, экологические, садоводческие, робототехнические и другие секции, направленные на развитие конкретных трудовых навыков, а также расширение круга интересов, углубление знаний в интересующей области.

4. *Обслуживание школьной среды*: включение обучающихся в систему обслуживания школьного пространства, например, введение обязанностей по поддержанию чистоты и порядка в классах, озеленение территории, создание учебных материалов и т.д.

5. *Спортивные и трудовые соревнования*: организация мероприятий, включающих элементы труда и соревнований, что способствует формированию командного духа и развитию физических навыков.

6. *Волонтерскую деятельность*: участие в волонтерских проектах и благотворительных акциях, где школьники могут не только развивать трудовые навыки, но и приобрести чувство социальной ответственности.

7. *Трудовые игры и симуляции*: использование игр, моделирующих различные трудовые сценарии, благодаря которым происходит обучение детей трудовым навыкам в игровой форме. Помимо этого, трудовые игры и симуляции также способствуют формированию командной работы, пробуждению интереса к труду и обучению ответственности.

Перспективы исследования проблематики мы связываем с разработкой программ, направленных на развитие трудовых навыков и системное изучение эффективности различных методов трудового воспитания, включающее анализ влияния различных видов внеурочной деятельности на формирование трудовых навыков и ценностных ориентаций у детей, а также разработкой рекомендаций для практического применения в системе образования.

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Аллагулов А.М., Абулкаирова Г.Б. Актуальность трудового воспитания младшего школьника в современной начальной школе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – Режим доступа: http://science-education.ru/ru/article/view?id=29479 (дата обращения: 9.11.2023)
2. Макарова Ю.В. Трудовое воспитание детей младшего школьного возраста как психолого-педагогическая проблема // Аспекты и тенденции педагогической науки: Материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). – СПб: Свое издательство, 2016. – С. 128-130.
3. Мельничук И.А. Трудовое и профессиональное воспитание младших школьников: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования; под ред. М.П. Осиповой. – Минск: Национальный институт образования, 2022. – 168 с.
4. Опарина С.А., Жесткова Е.А. Развитие познавательного интереса младших школьников во внеурочной деятельности // Начальная школа. – 2018. – № 12. – С. 17-31.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [Электронный ресурс] / Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года, № 286. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000(дата обращения: 9.11.2023)

**УДК 376**

***Е.А. Чурилова,***
магистрант
Научный руководитель – ***И.А. Емельянова***,
канд. пед. наук, доцент,
Приамурский государственный университет
имени Шолом-Алейхема,
Биробиджан (Россия)

# ИЗУЧЕНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.*** Статья посвящена изучению сформированности словесно-логической памяти младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления нарушений этого психического процесса, которые оказывают отрицательное влияние на процесс обучения и в дальнейшем могут привести к школьной неуспеваемости данной категории обучающихся. Ведущим методом исследования стало экспериментальное изучение, которое позволило выявить уровень сформированности и особенности словесно-логической памяти учащихся начальных классов с ограниченными возможностями здоровья. Представлены результаты диагностики.

***Ключевые слова:*** изучение, словесно-логическая память, ограниченные возможности здоровья, младшие школьники.

***E.A. Churilova,***
Master's student
Supervisor – ***I.A. Emelyanova,***
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Amur State University
named after Sholom Aleichem,
Birobidzhan (Russia)

# THE STUDY OF VERBAL AND LOGICAL MEMORY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

***Abstract.*** The article is devoted to the study of the formation of verbal and logical memory of primary schoolchildren with disabilities. The relevance of the study is due to the need to identify violations of this mental process, which have a negative impact on the learning process, and, in the future, can lead to school failure of this category of students. The leading research method was an experimental study, which made it possible to identify the level of formation and characteristics of the verbal and logical memory of primary school students with disabilities. Diagnostic results are presented.

***Key words:*** study, verbal and logical memory, limited health opportunities, junior schoolchildren.

Ни одна психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти. И сама память немыслима вне других психических процессов. Словесно-логическая память позволяет запоминать и в дальнейшем воспроизводить последовательность слов, действий в рассказах, своих мыслей в процессе общения.

Память словесно-логическая – память на мысли, суждения, умозаключения [2].

Память младших школьников с ограниченными возможностями здоровья отличается повышенной забывчивостью, снижением её объёма. Всё это в сочетании с особенностями внимания, восприятия и мышления существенно затрудняет как учёбу, так и другие виды деятельности детей с ОВЗ.

Л.С. Выготский [4], И.Т. Власенко [3] отмечали, что развитие словесно-логической памяти играет особенную роль в процессе обучения, изучения нового.

Е.С. Сухотерина указывает, что именно словесно-логическая память является базой для успешного усвоения учебного материала [6].

П.П. Блонский считает, что объектом словесно-логической памяти выступает вербальный материал [1]. Автор утверждает, что существование словесно-логической памяти опирается на общение людей друг с другом, так как опорой ей является внутренняя речь. Вербальная память является важным психологическим процессом, без которого не могут развиваться коммуникативные навыки людей.

На основе проведенного исследования И.А. Емельянова отмечает, что для памяти младших школьников с ОВЗ характерны следующие особенности: нарушено запоминание (недостаточная осмысленность и последовательность, зависимость от содержания материала), сохранение (повышенная забывчивость, слабая логическая переработка и недостаточное усвоение материала) и воспроизведение (неточность, пропуски, замены) [5].

С целью изучения словесно-логической памяти младших школьников с ограниченными возможностями здоровья мы провели исследование на базе учреждения ОГАОУ «Центр образования «Ступени» г. Биробиджана, в котором приняли участие 6 обучающихся начальных классов с ОВЗ.

Нами была предложена диагностическая методика «Изучение словесно-логической памяти». За основу была взята методика А.Р. Лурия «Изучение логической и механической памяти». Материал методики был модифицирован с учетом состава испытуемых.

Младшим школьникам, принимавшим участие в эксперименте, мы зачитывали 10 пар слов, связанных между собой логически. Далее каждому испытуемому называли первое слово из пары, а второе ученик должен был вспомнить и назвать.

Нами была разработана система оценивания результатов. Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл, если же школьник называл другое слово, но смысл передавал верно, ставилось 0,5 балла. Если ученик самостоятельно не мог назвать ни одного слова из десяти пар, то оказывалась помощь в виде называния слова из пары и наводящего вопроса, который помогал обучающемуся назвать второе слово из пары. И если испытуемый называл это слово, то получал 0,5 балла. Если ученик называл другое слово, но смысл не искажался, то такой ответ оценивался в 0,25 балла. Если же учащийся все же не мог назвать слово из пары или его аналог, то такой ответ оценивался в 0 баллов.

Коэффициент уровня развития словесно-логической памяти рассчитывался следующим образом: количество полученных школьником баллов делилось на 10 (так как было всего 10 пар и 10 слов, которые нужно было назвать младшему школьнику).

Нами было выделено 3 уровня развития словесно-логической памяти:
высокий – коэффициент от 0,8 до 1;
средний – коэффициент от 0,4 до 0,75;
низкий – коэффициент: от 0 до 0,35.

Рассмотрим результаты выполнения данной методики учениками, принимавшими участие в эксперименте.

Высокий уровень сформированности словесно-логической памяти продемонстрировал всего один испытуемый. Максим С. безошибочно назвал слово «кататься», которое было в паре со словом «горка». Школьник моментально назвал слово «яйцо», стоило нам произнести первое слово из следующей пары – «курица». Ученик дал верный ответ, правильно назвав второе слово из пары «ножницы – резать». Работая с четвёртой парой, ученик на слово-стимул «лошадь» быстро, не задумываясь, назвал «сено». Он без затруднений дал верный ответ и при назывании второго слова из пары «книга – учить». Работая с парами слов: «снег – зима», «кукла – играть», «корова – молоко», «ручка – тетрадь», ученик правильно называл второе слово. При назывании слова из пары «груша – компот» Максим С. дал такой ответ: «Съел».

Средний уровень развития словесно-логической памяти выявлен у 3 учеников, принимавших участие в эксперименте. Так, например, работая с парой слов «горка – кататься» Степан Ш. быстро вспомнил и правильно назвал второе

слово из пары. А Михаил К. назвал слово «качели». Если говорить о такой паре слов как «горка – качели», то можно сказать, что между ними есть логическая связь. При назывании второго слова из данной пары Гордеем Ю. было названо слово «ехать». То есть логическая связь имеет место быть в паре слов «горка – ехать».

При работе с парой слов «курица – яйцо» Степану Ш. понадобилось около 10 секунд на то, чтобы вспомнить второе слово. Михаил К. справился с этим заданием сразу. Гордею понадобилось больше времени на то, чтобы вспомнить второе слово из данной пары.

Все школьники при предъявлении первого слова «ножницы» без затруднений вспомнили и назвали слово «резать».

Пара слов «лошадь – сено» оказалась наиболее трудной для воспроизведения учащимися со средним уровнем развития словесно-логической памяти. Так, например, после того, как нами было названо первое слово из этой пары, от Степана Ш. ответа не последовало. Секунд 30 – 35 ребёнок молчал, а потом сказал, что не помнит второго слова из пары. Михаил К. ответил «кататься». А Гордей Ю. вместо слова «сено» назвал слово «скакать». Если рассматривать получившиеся пары слов, то можно сказать, что между ними есть логическая связь.

Еще одна пара, которая вызвала затруднения у младших школьников со средним уровнем развития словесно-логической памяти – «книга – учить». Степан Ш. назвал слово «учиться». Михаил К. ответил: «Читать». Гордей Ю. назвал слово «учить».

Наблюдались неточности при воспроизведении второго слова из пары «снег – зима». Степан Ш. пытался вспомнить второе слово, но у него не получилось. Михаил К. назвал слово «кататься». Логическая связь в полученной паре слов «снег – кататься» не имеет места (так как кататься можно на каком-либо предмете – на санках, на тюбинге, на ледянках). Гордей Ю. назвал слово «холод».

Пары слов «кукла – играть», «корова – молоко» не вызвала затруднений у этих учеников.

При работе с парой слов «ручка – тетрадь» Степан Ш., задумавшись секунд на 10, дал верный ответ. Михаил К. сразу вспомнил слово «тетрадь». Гордеем Ю. был дан ответ «писать».

Трудности возникли при припоминании второго слова из последней пары слов, с которой работали школьники («груша – компот»). Степан Ш. подумал, но так и не смог вспомнить нужного слова. Михаил К. назвал слово «кушать», а Гордей Ю. ответил: «Есть».

Низкий уровень развития словесно-логической памяти выявлен у 2 учеников, принимавших участие в эксперименте. Без дополнительной помощи эти дети не справлялись с заданием.

При работе с парой слов «горка – кататься» Виктору П. был задан вопрос «Что будем делать на горке? Ребёнок ответил: «Кататься». Тот же вспомогательный вопрос не помог вспомнить Анне О. второе слово из данной пары.

Работая с парой слов «курица – яйцо» на вспомогательный вопрос «Что может снести курочка? Виктор П. ответил: «Яичко», а Анна О. сказала: «Яйца».

Пара слов «ножницы – резать» оказалась наиболее трудной для воспроизведения учащимися с низким уровнем развития словесно-логической памяти. На вопрос «Что мы будем делать ножницами? Виктор П. ничего не смог ответить. Анна О. ответила: «Пользоваться».

Еще одна пара слов, которая вызвала затруднения у младших школьников с низким уровнем развития словесно-логической памяти, «лошадь – сено». На вспомогательный вопрос «Как называется сухая трава, которой кормят лошадь? Виктор П., подумав. ответил: «Сено», а Анна О. дала ответ «груша».

Трудности возникли при припоминании второго слова из пары слов «книга – учить». Вопрос «В книге есть правило, которое мы прочитаем, а потом будем что делать? Ответ Виктора П. – «учебник», Анна О. же ответила: «Ручка».

При работе с парой слов «снег – зима» на вопрос «Как называется время года, когда на улице много снега?» младшие школьники ответили «Зимой». То есть ученики использовали слово не в именительном, а творительном падеже.

К паре слов «кукла – играть» мы задавали наводящий вопрос: Книгу мы будем читать, а с игрушкой мы что будем делать? Виктор П. стал перечислять слова, которые не связаны логически со словом «кукла» («сено», «ножницы»). Анне О. наводящий вопрос помог вспомнить нужное слово.

Работая с парой слов «корова – молоко», мы задали ученикам вспомогательный вопрос: «Корова даёт человеку что? Ученики дали верный ответ.

При воспроизведении пары слов «ручка – тетрадь» был использован вспомогательный вопрос: «Что за предмет, в котором мы можем писать ручкой? Анна О. ответила верно. Виктор П. же назвал «пропись» вместо слова «тетрадь».

Серьёзные затруднения у обучающихся с низким уровнем развития словесно-логической памяти возникли при работе с парой слов «груша – компот». На наш вопрос: «Что можно сварить из груши? Виктор П. ответил: «Суп», Анна О. не дала ответ.

Представим количество баллов, полученных каждым испытуемым: Максим С. – 9,25. Михаил К. – 6,25 Гордей Ю. – 6,5, Степан Ш. – 7,5, Виктор П. – 3,35, Анна О. – 3.

Определив коэффициент уровня развития словесно-логической памяти каждого испытуемого, мы установили, какому уровню сформированности данного психического процесса он соответствует.

Количественный анализ результатов изучения уровней развития словесно-логической памяти младших школьников с ограниченными возможностями здоровья представлен в таблице 1.

***Таблица 1 – Уровни развития словесно-логической памяти младших школьников с ограниченными возможностями здоровья***

| Испытуемые | Уровни | | |
|---|---|---|---|
| | высокий | средний | низкий |
| 6 уч-ся | 1 уч-ся | 3 уч-ся | 2 уч-ся |

Таким образом, проведенное исследование показало, что младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья характеризуются недостаточным уровнем развития словесно-логической памяти. Учащиеся нуждаются в помощи по развитию у них словесно-логической памяти.

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Блонский П.П. Память и мышление. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL.: https://psychology.academic.ru/6911/ПАМЯТЬ_СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКАЯ.
3. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Аст, 2008. – 640 с.
5. Емельянова И.А. Развитие вербальной памяти учащихся специальной (коррекционной) школы восьмого вида // «Культура психолого-педагогического сопровождения детей как норма профессиональной деятельности педагога»: Сборник материалов Всероссийской заочной научно-практической конференции, Биробиджан, 20 октября / Под науч. ред. И.А. Емельяновой. – Биробиджан: ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2014. – С. 44-48.
6. Сухотерина Е.С. Развитие вербальной памяти у детей с дизартрией // Вестник Алтайской государственной педагогической академии университет. – 2009. – №1. – С. 59-61.

**УУД 37.013.43**

***Е.Л. Юсупова,***
учитель начальных классов,
преподаватель музыки и специального фортепиано,
ГБОУ СОШ №491,
г. Москва (Россия)
соискатель
Научный руководитель – ***А.Ж. Овчинникова,***
д-р пед. наук, профессор,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# ЭСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ЭСТРАДНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

***Аннотация***. В статье определяются вкусовые предпочтения подростков, лежащие в основе эстетического воспитания школьников средствами эстрадного музыкального искусства, описываются уровни эстетической воспитанности; определяются пути эстетического воспитания подростков в образовательном процессе школы.

***Ключевые слова***: эстетическое воспитание, эстетическая воспитанность, вкусовые предпочтения, подростки, пути эстетического воспитания.

***E.L. Yusupova***,
Primary School Teacher Teacher of Music and
Special Piano Secondary School No. 491,
Moscow (Russia)
Applicant Supervisor – ***A.Zh. Ovchinnikova***,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# AESTHETIC EDUCATION OF TEENAGERS BY MEANS OF POP MUSIC ART

***Abstract.*** The article defines the taste preferences of teenagers, which underlie the aesthetic education of schoolchildren by means of pop musical art, describes the levels of aesthetic education; The ways of aesthetic education of adolescents in the educational process of school are determined.

***Key words***: aesthetic education, aesthetic upbringing, taste preferences, teenagers, ways of aesthetic education.

Современная школа вносит определённый вклад в эстетическое воспитание подростков. Она активно влияет на формирование мировоззрения учащихся, способствует их духовному и нравственному становлению личности. Огромными воспитательными возможностями обладает эстрадное музыкальное искусство, включающее эстрадную музыку, рок и джазовую музыку. Оно вызывает наибольший интерес у подростков. Поэтому для определения путей эстетического воспитания подростков важно учитывать их эстетическую воспитанность, рассматриваемую нами как определенный результат.

Одним из критериев эстетической воспитанности подростков являются их вкусовые предпочтения. Анализ результатов исследования показал, что 70% подростков считают, что эстрадное музыкальное искусство способно поднять настроение и подарить чувство радости, а собственное исполнение – чувство удовлетворения. 100% опрошенных считают, что рок и джаз создают заряд положительной энергии, которая формируется благодаря тембру голоса исполнителя (Элвис Пресли, Пол Маккартни, Николай Носков, Григорий Лепс, группа «Баста»), 72% выделяют ритмичность, 68% мелодичность основной темы, 85% ритмичность. После прослушивания любимых музыкальных рок и джаз произведений появляется чувство счастья, желания, ощущение некоего всемогущества. Однако 60% подростков считают, что любимой становится музыка, просто совпадающая по характеру с той ситуацией, которая имеет место в жизни человека. Формируя определенные образы и ассоциации, эстрадное музыкальное искусство вызывает желание слушать слова и музыку, воспринимать движение в танце. Подчас такая музыка или мелодия могут стать руководством к действию, частью мотивации, ответом на внутренние вопросы. Это подтверждают 55 % респондентов.

Для определения уровней эстетической воспитанности подростков по вкусовым предпочтениям были определены шкалы оценок: высокий уровень 24-30 баллов; средний уровень – 15-23 балла; низкий уровень – 14-0 баллов.

***Высокий уровень*** (24-30 баллов) характеризуется ярко выраженными вкусовыми предпочтениями рока и джаза, которые занимают существенное место в жизни школьника, потребностью самостоятельно слушать и исполнять её (36,6% ЭГ и 41,1% в КГ).

***Средний уровень*** (24 -20 баллов)) – вкусовые предпочтения к эстрадному музыкальному искусству фрагментарны, они связаны с настроением и не всегда ярко выражены, ситуационным желанием самостоятельно слушать и изучать ее. (47,3% ЭГ и 43,7% КГ).

***Низкий уровень*** (19-15 баллов) – вкусовые предпочтения слабо выражены, подростки не проявляют желания изучать эстрадное музыкальное искусство (16,1% ЭГ и 15,2% КГ). Причиной низкого уровня вкусовых предпочтений к данным жанрам эстрадного музыкального искусства к является отсутствие позитивного к ним отношения.

Неразвитость вкусовых предпочтений у обучающихся 5-6 классов в экспериментальной и контрольной группах связаны с примитивными для восприятия жанрами и модными исполнителями.

В соответствии с выявленными уровнями эстетической воспитанности подростков средствами эстрадного музыкального искусства были намечены определенные пути.

Одним из путей является рациональное соединение просвещения и вовлечения подростков в процесс восприятия эстрадного музыкального искусства, формирование умений и навыков обобщать, участвовать в исполнении и импровизировать. Именно связь воспринимаемой подростками музыки в синтезе с изучаемым материалом содержит в себе большие познавательные возможности. Она расширяет сферу эстетического воздействия искусства на подростков. Лишь музыкальный язык без дополнения информативными средствами на уроках современного педагога, возникающие у подростков под воздействием музыки ассоциативные представления могут поистине стать действенным средством музыкального воспитания.

Второй путь связан с особенностями познания подростками эстрадного музыкального искусства. Особенностью реализации данного пути, по мнению М.В. Лазаревой, А.Ж. Овчинниковой, В.В. Абрамовой, Л.М. Звезды, является «эмоциональная направленность восприятия художественных образов, определяемая реакциями субъекта на средства художественной выразительности (цвет, форму, движение, звук); зависимость понимания образов искусства от типов художественного восприятия (эмоционально-образного, абстрактно-логического, смешанного); одухотворение воспринятого бытия, обеспечивающего постижение в объекте его духовного содержания; соотношение реального и воображаемого в создании художественного образа» [2].

Существенное место в этом процессе занимает субъективность, позволяющая на основе постижения эмоционально-эстетической сущности музыкального произведения раскрывать духовный мир школьника. Слушая лучшие образцы эстрадного музыкального искусства, он стремится, с одной стороны, к постижению общечеловеческих проблем, с другой стороны – в его представлениях осуществляется связь идеального и реального, воображаемого и повсе-

дневного, обыденного. В своих аргументах подросток стремится утвердиться, подкрепить свои суждения личным опытом и полученными знаниями.

Третьим путем эстетического воспитания подростков средствами эстрадного музыкального искусства является использование педагогической культурологии. Д.Б. Кабалевский в «Педагогических размышлениях» подчеркивал необходимость не просто музыкально-эстетического воспитания, а вовлечения подростков в музыкальное творчество [1]. Здесь музыка является не целью, а средством формирования и проявления образного мышления, эстетического отношения к действительности и воспитания гармонично развитой личности в целом. Теория и практика музыкального развития подростков, разработанная Д.Б. Кабалевским, ориентирует на то, чтобы научить подростков: 1) любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров; 2) отличать в музыке хорошее от плохого; 3) владеть основами музыкальной грамотности; 4) постоянно развивать свои творческие возможности [1]. Все это требует трансформации новых веяний, музыкальных оборотов, способов подачи музыкального материала, присуще эстрадному музыкальному искусству. Знакомство подростков с современными музыкальными направлениями российской и западноевропейской эстрадной музыки должно быть направлено на то, чтобы, изучив и поняв уровень современных подростков, воспитать в них по-настоящему гармонично развитую личность, сформировать у них нравственную позицию, которая предстанет как единство знаний, убеждений и поведения.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления. Избранные статьи и доклады. − М.: Педагогика, 1986. − 192 с.

2. Лазарева М.В., Овчинникова А.Ж., Абрамова В.В., Звезда Л.М. Реализация интегрированной технологии в эстетическом развитии младших школьников // Arpna Proceedings, 2021.− P. 1019-1031.

# Раздел VIII

# ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**УДК 376**

***Е.А. Борисова,***
канд. пед. наук, доцент,
Приамурский государственный университет
им. Шолом-Алейхема,
Биробиджан (Россия)

## ИЗУЧЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.*** В статье дано описание экспериментального изучения словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены результаты количественного и качественного анализа, приведены примеры детских ответов, иллюстрирующих специфические особенности словообразовательных операций. Показана необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы по развитию навыка словообразования у детей и использования для этого метода наглядного моделирования.

***Ключевые слова:*** дошкольники, недоразвитие речи, грамматический строй речи, словообразование, наглядное моделирование.

***E.A. Borisova,***
candidate of pedagogical sciences,
associate professor,
Amur State University
named after Sholom Aleichem,
Birobidzhan (Russia)

## STUDYING WORD-FORMATION SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

***Abstract.*** The article describes an experimental study of word-formation skills in preschool children with general speech underdevelopment. The results of quantitative and qualitative analysis are presented, examples of children's responses are given, illustrating the specific features of word-formation operations. The necessity of carrying out targeted correctional work to develop the skill of word formation in children and the use of visual modeling for this purpose is shown.

***Key words***: preschoolers, speech underdevelopment, grammatical structure of speech, word formation, visual modeling.

Процесс демократизации всех сфер жизнедеятельности общества оказывает значительное влияние на дошкольное образование. Универсальные предпосылки учебной деятельности, которые в качестве одного из приоритетных целевых ориентиров программы дошкольного образования выделены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, обеспечивают социальную успешность дошкольников в то время, когда они приступают к обучению в школе. Кроме того, они создают технологическую базу, которая способствует преемственности дошкольного и начального школьного образования.

Среди этих предпосылок необходимо выделить универсальные речевые компетенции. При этом уровень развития грамматического строя речи является одним из их критериев.

Отметим, что недостаточная сформированность грамматических навыков является серьезным препятствием на пути развития языковой компетенции. Преодоление этой недостаточности следует рассматривать как особо актуальную проблему, если речь идет о детях с речевыми нарушениями. Среди детей дошкольного возраста наиболее распространенной категорией являются дети с нарушениями всех компонентов речевой системы, то есть с общим недоразвитием речи (ОНР). Недостатки грамматического строя речи у этих детей характеризуются рядом стойких проявлений в структуре данного речевого расстройства, одним из которых является нарушение процессов словообразования [1].

Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и другие исследователи при характеристике особенностей грамматического строя речи детей с ОНР указывали на сложности овладения словообразовательными навыками. Важным является то, что трудности и нарушения словообразовательных операций у детей с ОНР отмечаются на разных этапах как восприятия, так и порождения речевого высказывания [2].

Указывается на так называемую «языковую асимметрию», которая свойственна процессам словообразования у дошкольников с ОНР. Ее можно охарактеризовать как отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков. Нарушения словообразования проявляются в большом количестве смешений морфем, что отмечается при образовании различных частей речи. Детям с ОНР наиболее трудно даются преобразования, касающиеся смены основы. В этом случае им доступны только часто употребляемые слова. Большое количество ошибок дети допускают при употреблении приставок, суффиксов, окончаний [5].

Важно отметить, что недостаточное умение пользоваться способами словообразования препятствует полноценному развитию словарного запаса у детей.

Экспериментальное изучение особенностей навыка словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, проведенное на базе логопедической группы МКДОУ «Детский сад № 43» г. Биробиджана, подтвердило наличие перечисленных выше особенностей.

В основу диагностической методики легли методические разработки О.И. Азовой, Л.И. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Она состояла из 3 серий заданий, направленных на изучение следующих навыков:

- словообразования имени существительного;
- словообразования имени прилагательного;
- словообразования глагола.

Основным критерием, определяющим подбор диагностического материала для заданий каждой серии, являлась частота ошибочного употребления старшими дошкольниками словообразовательных моделей. Методика предполагала балльно-уровневую систему оценивания детских ответов. За всю процедуру обследования каждый ребенок мог получить до 40 баллов. После обработ-

ки полученного экспериментального материала был произведен подсчет общего количества баллов, а его результаты были соотнесены с уровнями сформированности навыка словообразования. Рассмотрим эти уровни.

Для *высокого уровня* (33-40 баллов) характерными являются соответствующие возрасту навыки словообразования; понимание цели задания, быстрое, самостоятельное и успешное выполнение, обобщающий способ действия и текущего контроля, отсутствие специфических ошибок; допускается не более одной ошибки при выполнении всех 10 речевых проб.

*Уровню выше среднего* (25-32 балла) соответствуют достаточные навыки словообразования; понимание цели задания, правильное выполнение задания с помощью экспериментатора или единичные ошибки в непродуктивных формах словообразования. Допустимым при выполнении речевых проб является наличие 2-3 ошибок.

*Средний уровень* (17-24 балла) характеризуется пониманием задания, ориентировкой в нем, выполнением заданий методом проб и ошибок, принятием помощи со стороны экспериментатора; наличием ошибок в непродуктивных формах словообразования; правильным выполнением не более 5- 6 речевых проб.

Для *уровня ниже среднего* (9-16 баллов) характерны трудности в понимании заданий; систематические ошибки как в непродуктивных, так и в продуктивных формах словообразования. Количество неправильно выполненных детьми заданий превышает 50%.

*Низкий уровень* (0-8 баллов) диагностируется у детей, которые отказываются выполнять задания самостоятельно или выполняют очень длительно с наличием многочисленных специфических ошибок.

Количественный анализ результатов экспериментального изучения уровня сформированности навыка словообразования у детей с ОНР III уровня представлен на рисунке 1.

Анализ результатов изучения навыка словообразования имени существительного показал наличие у детей с ОНР ошибок нескольких типов. Это словообразовательные ошибки, к которым относится замена нормативного суффикса ненормативным суффиксом того же значения с сохранением корня. Например, суффикс -чк- дети с ОНР использовали вместо -к-: *«одеялочко», «ведрочко», «куклачка»*. Вместо суффикса -инк- они использовали другие суффиксы: -к- *«пылька», «виноградка», «крупка»*; -ек- *«песочек», «горошек»*. К этому типу ошибок относится и наложение суффиксов (например, *«машиночка», «травиночка», «горошечек»).*

Дети заменяли словообразование словоизменением (например, вместо «бусинка» – «*бусинки»,* «бельчата» – *«белочки»*) или производное слово словосочетанием (например, вместо «бельчонок» давали ответ «*маленькая белка*»).

Кроме того, при словообразовании были отмечены лексические замены. Так, например, на вопрос «Кто воспитывает детей?» ребенок отвечал *«мама»,* а на вопрос «Кто играет на скрипке?» – *«дирижер».*

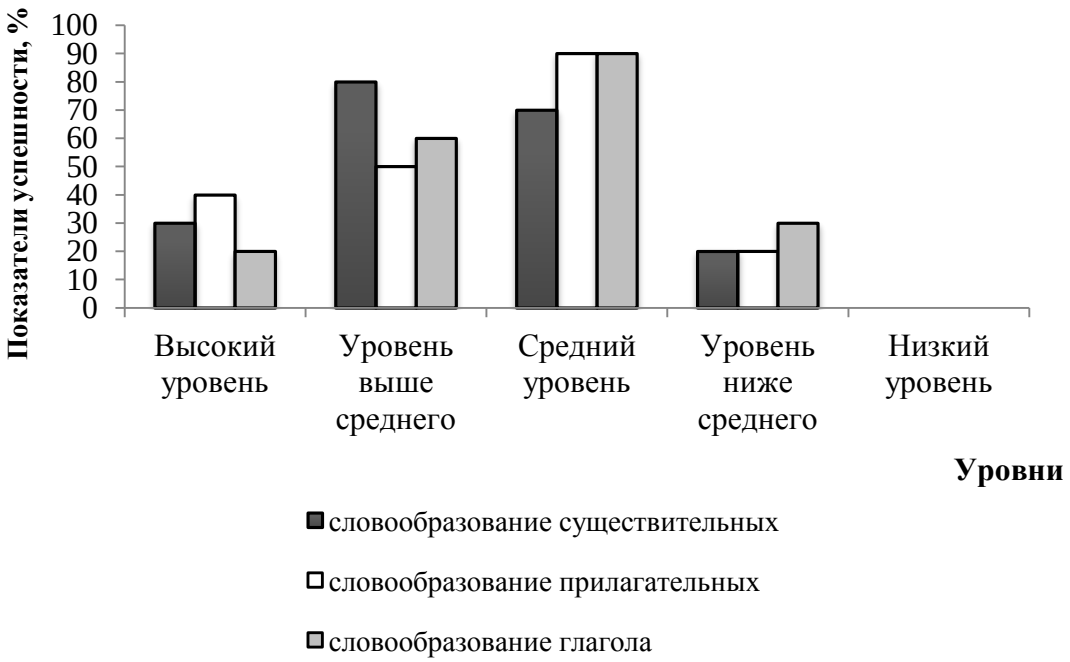



***Рисунок 1 – Уровни сформированности навыка словообразования дошкольников с ОНР III уровня***

Анализ результатов изучения навыка словообразования имени прилагательного у детей с ОНР позволил выделить несколько типов ошибок.

Это словообразовательные ошибки, которые проявлялись в словообразовательных инновациях – воспроизведении ненормативных форм слов. Анализируя их, отметим ошибки при выборе суффикса. Например, «ножницы из металла» – *«метальные», «металловые»*; «салфетка из бумаги» – *«бумагиная», «бумаговая»*; вместо «дождливый день» − *«дождивый»*. На вопрос «Как называют зайца за трусость?» ребенок отвечал *«трусцовый»*, а на вопрос «Как называют человека за жадность?» – *«жадённый»*. Сюда же отнесем ошибки, связанные с наложением суффиксов («шарф из шерсти» – *«шерстиненный»*, «ключ из железа» – «*железянный»*, «лапа медведя» (чья?) – «*медведянная»)* и изменением значения слова (например, «платье из шелка» – *«шелковистое»*; «подушка из пуха» – *«пушистая»).*

К следующему типу ошибок были отнесены замены словообразования словоизменением. Так, вместо слова «медвежья» (лапа) ребенок давал ответ «лапа медведя».

При словообразовании прилагательных дети допускали и лексические замены. Например, на вопрос «Салфетка из бумаги, какая?» ребенок отвечал *«сухая»* вместо *«бумажная»*.

Несколько типов ошибок были выявлены и в ходе изучения у детей с ОНР навыка словообразования глагола.

Среди словообразовательных ошибок следует указать добавления лишних суффиксов при образовании глагола от существительного. Например, вместо слова «обедать» ребенок образовывал форму *«обедовать»*, а вместо слова «стучать» – *«стуковать»*.

К этому же типу ошибок относятся сохранение корневой согласной (например, *«стукать»* вместо *«стучать»*) и добавление окончания инфинитива -ть- к заданному существительному (например, глагол *«гореть»*от слова *«горе»* или *«таскать»*от слова «тоска»).

В ряде случаев наблюдались и лексические замены (например, «тоска» – *«скучать»*, «ночь» – *«спать»,* «белый» – *«белить»).*

Необходимо отметить, что наиболее трудным для детей с ОНР III уровня было выполнение заданий на словообразование глаголов от имён прилагательных, эти задания сопровождались большим количеством отказов.

Как видно на рисунке, низкий уровень сформированности навыка словообразования в ходе экспериментального исследования выявлен не был.

Результаты экспериментального исследования обосновывают необходимость проведения с детьми с ОНР III уровня целенаправленной коррекционной работы по развитию у них навыка словообразования.

Для эффективности этой работы необходим поиск разнообразных методов, приемов и средств, которые способствовали бы появлению у воспитанников интереса к данному виду речевой деятельности.

Наиболее интересным, на наш взгляд, является наглядное моделирование. Метод наглядного моделирования способствует развитию мышления ребенка с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта [3, 4].

Моделирование позволяет изменить подход к решению образовательных задач не только в совместной деятельности взрослого и детей, но и в самостоятельной деятельности детей. Использование наглядного моделирования поможет детям с ОНР овладеть грамматической системой языка, что создаст предпосылки орфографически правильного письма. Кроме того, приемы наглядного моделирования, использование символов, пиктограмм, заместителей, схем будут способствовать улучшению процесса запоминания и увеличению объема памяти, развитию речемыслительной деятельности детей [4].

Наглядное моделирование, на наш взгляд, позволит повысить эффективность работы логопеда по развитию словообразовательных навыков у дошкольников с ОНР, что будет способствовать формированию у них речевой компетенции, а также успешной адаптации выпускников логопедических групп в условиях школьного обучения.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда. – Екатеринбург, 2003. – 320 с.

2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: Издательство «Союз», 1999. – 160 с.

3. Расторгуева Н.И. Использование пиктограмм для развития навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи // Логопед. – 2002. – № 2. – С. 50-53.

4. Смышляева Т.Н., Корчуганова Е.Ю. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников // Логопед. – 2005. – № 1. – С. 7-12.

5. Филичева Т.Б.Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2000. – 314 с.

**УДК 376.37**

***И.А. Емельянова***,
канд. пед. наук, доцент,
Приамурский государственный университет
имени Шолом-Алейхема,
Биробиджан (Россия)

# РЕЧЕВАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

***Аннотация.*** Статья посвящена изучению сформированности устной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в аспекте их готовности к школьному обучению. Актуальность исследования обусловлена необходимостью своевременного выявления нарушений речи, которые оказывают отрицательное влияние на процесс овладения учебными навыками и в дальнейшем могут привести к дислексии и дисграфии. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение у старших дошкольников с недоразвитием речи функций, необходимых для успешного обучения в школе.

***Ключевые слова:*** общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста, речевая готовность, школьное обучение.

***I.A. Emelyanova,***
candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Sholom-Aleichem Priamursky State University,
Birobidzhan (Russia)

# READINESS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT FOR LEARNING WRITING

***Abstract.*** The article is devoted to the study of the formation of oral speech of older preschool children with general speech underdevelopment in the aspect of their readiness for schooling. The relevance of the study is due to the need for timely identification of speech disorders, which have a negative impact on the process of mastering academic skills, and, in the future, can lead to dyslexia and dysgraphia. The article presents the results of an experimental study aimed at studying in older preschool children with speech underdevelopment the functions necessary for successful learning at school.

***Key words:*** general speech underdevelopment, preschool children, speech readiness, school education.

Проблема подготовки детей к школьному обучению всегда считалась одной из важнейших в педагогике. Одним из условий успешного овладения учебными навыками является наличие достаточно высокого уровня развития устной речи.

По мнению А.Н. Гвоздева, у ребенка к началу обучения в школе практическое овладение родным языком достигает достаточно высокого уровня. Автор отмечает, что старший дошкольник в такой мере усваивает закономерности морфологического и синтаксического порядка, что русский язык становится для него действительно родным [1].

Как показывают исследования специалистов в области коррекционной педагогики, логопедии, у детей с ограниченными возможностями здоровья процесс усвоения родного языка имеет специфические особенности. Наблюдается неравномерное и нарушенное развитие всех компонентов речевой систе-

мы. Поэтому подготовка к школьному обучению детей данной категории является особо актуальной.

Научные интересы преподавателей кафедры коррекционной педагогики, психологии и логопедии ПГУ им. Шолом-Алейхема связаны с изучением психологических, речевых особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, разработкой и апробацией новых технологий коррекционно-развивающего воздействия [5].

В настоящее время одним из наиболее распространенных вариантов отклоняющегося развития являются речевые нарушения, в частности, общее недоразвитие речи.

Как отмечает Р.Е. Левина, при этой патологии нарушаются все компоненты речевой системы, относящиеся к ее звуковой и смысловой стороне [4].

У дошкольников с общим недоразвитием речи нарушены механизмы порождения речевого высказывания. Это обусловлено несформированностью звуковой и смысловой сторон речи, которая проявляется в недоразвитии фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматических процессов и связной речи [2, 3].

С целью изучения готовности дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению в школе нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №24» г. Биробиджана. В нем были задействованы 20 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Нами разработан и апробирован комплекс диагностических методик, направленных на выявление уровня сформированности у испытуемых фонетико-фонематической стороны, языкового анализа и синтеза. Исследование проводилось в начале учебного года для того, чтобы выявить актуальный уровень развития изучаемых структур и определить основные направления коррекционно-логопедического воздействия.

При изучении состояния звукопроизношения мы установили, что у большинства испытуемых артикуляционная база сформирована полностью. Дошкольники правильно произносили звуки изолированно, в словах, предложениях, текстах. Только у пяти обучающихся, у которых недоразвитие речи протекало на фоне стертой дизартрии, выявлены нарушения произношения звуков позднего онтогенеза речи (р, р', л, ш, ж, ч, щ, ц) требующие сформированности тонких, дифференцированных движений органов артикуляции. Наблюдались случаи замен звуков (р=л, ш=с, ц=с, л=в) и искажения звуков (горловой ротацизм, боковой и межзубный стигматизм свистящих и шипящих). Причем, как правило, эти нарушения наблюдались в речи при правильном произношении изолированно или в легких словах. Также встречалось недифференцированное произношение, смешение звуков. С этими детьми следует вести работу по автоматизации и дифференциации нарушенных звуков.

Для изучения у дошкольников фонематического слуха мы предлагали поднять руку в ответ на произнесение заданного звука в ряде звуков, слогов, слов, или определить его наличие в названиях картинок. Высокий уровень развития фонематического восприятия выявлен у 12 испытуемых. Эти дошкольники без затруднений выделяли все необходимые звуки самостоятельно. 6 детей

продемонстрировали средний уровень соотнесения и сопоставления слышимых звуков с их эталонами. При выполнении задания отмечался замедленный темп работы. Некоторым детям необходимо было повторение инструкции. Трудности возникали при различении звуков, произношение которых было у них нарушено. И низкий уровень развития фонематического слуха был выявлен у двух дошкольников. Они испытывали серьезные затруднения при поиске всех звуков, даже тех, котрые правильно произносили. При работе с этими детьми мы неоднократно повторяли пробы, использовали дополнительные инструкции («Подумай»; «Вспомни, какой звук ты ищешь»). Но добиться положительного результата не удалось. В основном, эти испытуемые действовали «наугад». С детьми, у которых выявлен средний и низкий уровень развития фонематического слуха, необходимо вести целенаправленную работу по формированию и закреплению акустического образа каждого звука и установлению прочной связи между его звучанием и артикуляцией.

Одной из важнейших предпосылок формирования навыка чтения и письма является сформированность языкового анализа и синтеза, включающих в себя несколько уровней (анализ и синтез на уровне фонемы, слога, предложения). Поэтому в рамках этого направления обследования мы подготовили 3 комплекса заданий.

Для изучения состояния языкового анализа на уровне предложения ученикам предлагали определить количество и последовательность слов в предложениях. Способность испытуемых к языковому синтезу на уровне предложения выявлялась с помощью задания, в котором нужно было из слов, данных в начальной форме, составить предложения. Например: девочка, рисовать, лев. И предлагался еще более сложный вариант задания, когда нужно было не только изменить форму слов, но и определить их последовательность в предложении (яблоко, мама, дочка, давать, вкусный «Мама дала дочке вкусное яблоко»).

Для изучения состояния слогового анализа и синтеза у старших дошкольников с общим недоразвитием речи мы предлагали им определить количество слогов в слове, разделить слово на слоги, из слогов составить слово (та, ка, пус).

Уровень развития простых форм фонематического анализа у испытуемых был выявлен с помощью следующих диагностических заданий: выделения звука (гласного и согласного) из слова; определения первого звука в слове (осень, урок, курица, стол, шахматы) и последнего звука в слове (луна, корзина, петух, помидор, вулкан); определения места звука в слове (начало, середина, конец – рука, торт, самовар). С помощью выполнения количественного и позиционного анализа звуков в слове мы определяли, насколько доступны детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи сложные формы звукового анализа. Следует отметить, что в данном случае мы предлагали простые по звукослоговой структуре слова (нос, кот, роза). Способность испытуемых к фонематическому синтезу выявлялась с помощью задания, в котором требовалось слитно произнести слова, котрые мы произносили в виде последовательно произнесенных изолированных звуков с короткой паузой между ними (ш, к, о, л, а).

Анализ результатов выполнения данного комплекса заданий свидетельствует о том, что 6 старших дошкольников с общим недоразвитием речи пока-

зали высокий уровень развития языкового анализа и синтеза. Они понимали инструкцию правильно, самостоятельно, в полном объёме выполнили задания. При работе с предложениями трем испытуемым потребовалась помощь в виде предъявления образца, после чего дошкольники справились с заданием. Слоговой анализ и синтез также не вызывал у них затруднений. Лишь при определении последовательности слогов у 4 детей снижался темп выполнения задания. Простые формы звукового анализа у всех испытуемых этой группы сформированы. Они отвечали быстро и точно. А вот сложные формы фонематического анализа вызывали некоторые затруднения у 3 дошкольников. Особенно сложно им было определить позицию звука в слове, ответить на вопрос, каким по счету стоит звук в том или ином слове. Требовалась незначительная помощь.

Средний уровень языкового анализа и синтеза выявлен у 10 испытуемых. Дошкольникам требовалось дополнительное время при выполнении заданий, повтор инструкций. При составлении предложений детьми было допущено большое количество ошибок: замены и пропуски некоторых слов; неправильная последовательность слов; нарушение согласования слов. Например: «Дочка маме грушу дала». Им сложно было правильно разделить на слоги трехсложные слова со стечением согласных. Слова, состоящие из двух открытых слогов, они правильно разделяли на слоги и определяли их количество. Они не могли удержать в памяти слоги, которые воспринимали на слух, и составить из них слова. Требовалось повторное их произнесение. При выделении первого звука в словах ошибки наблюдались у трех испытуемых. Им требовалось дополнительное время, повтор инструкции. Так, например, вместо первого звука они называли первый слог в словах. Сложные формы звукового анализа вызывали у них затруднения. Они наугад называли количество звуков и место звука в слове и выполняли задание после нескольких попыток, подсказок и наводящих вопросов.

4 дошкольника с общим недоразвитием речи показали низкий уровень развития языкового анализа и синтеза. Повторение инструкции и показ образца в большинстве случаев не приводили к положительному результату. Определить количество и последовательность слов в предложениях, составить предложения эти дети не смогли даже после развернутой помощи и отказались от выполнения заданий. Слоговой анализ и синтез был выполнен только на материале простых по звукослоговому составу слов. Им требовался повтор инструкции, показ образца. У всех испытуемых встречались ошибки при определении первого и последнего звука в слове. Сложные формы звукового анализа этим детям были недоступны. Они не понимали инструкцию, отвечали наугад или отказывались от выполнения задания.

Таким образом, у большинства дошкольников с общим недоразвитием речи, принимавших участие в эксперименте, были выявлены различные нарушения, несформированность фонематического слуха, языкового анализа и синтеза. Это может стать причиной возникновения затруднений в школе при обучении чтению и письму. Поэтому достаточно актуальными являются своевременная диагностика и целенаправленная работа по коррекции и развитию данных когнитивных операций.

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб.: Детство- Пресс, 2007. − 472 с.
2. Емельянова И.А., Борисова Е.А., Шаповалова О.Е., Карынбаева О.В., Воротилкина И.М. Особенности речевой готовности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к школьному обучению: социально-педагогический аспект (Particularities of speech readiness for schooling in pre-school children having general speech underdevelopment a social and pedagogical aspect) // Journal of Social Studies Education Research. − 2018. − Т. 9. − № 1. − С. 89-105.
3. Емельянова И.А., Мельникова О.Н. Особенности грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Казанская наука. − 2017. − № 11. − С. 158-160.
4. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Логопедия. Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой. − М.: Владос, 2007. – Кн. 5. − С. 125-144.
5. Шаповалова О.Е., Шкляр Н.В., Емельянова И.А., Борисова Е.А. и др. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей с ограниченными возможностями здоровья (Support of disabled children's psychological and pedagogical development // Biology and Medicine. – 2015. – № 7.

**УДК 373.2**

***Л.М. Звезда,***
доцент кафедры
дошкольного и начального образования,
кандидат педагогических наук,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОГУЛОК В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.*** В статье представлены материалы теоретического обоснования процесса формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста. Обоснована и раскрыта проблема формирования познавательного интереса у дошкольников в научной литературе. Раскрывается роль и значение использования тематических прогулок в образовательном процессе дошкольной образовательной организации как средства обеспечения качества формирования познавательного интереса детей и доступности дошкольного образования. Автор приводит пример содержания видового разнообразия тематических прогулок старших дошкольников.

***Ключевые слова:*** познавательный интерес, старший дошкольный возраст, тематические прогулки, видовое разнообразие тематических прогулок.

***L.M. Zvezda***,
Associate Professor of the Department of Preschool
and Primary Education,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Lipetsk State Pedagogical University
P.P. Semionov-Tian-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# THE ROLE AND IMPORTANCE OF THEMATIC WALKS IN THE FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

***Abstract.*** The article presents the materials of theoretical substantiation of the process of formation of cognitive interest in older preschool children. The problem of the formation of cognitive interest among preschoolers in scientific literature is substantiated and disclosed. The role and importance of using thematic walks in the educational process of a preschool educational organization as a means of ensuring the quality of the formation of children's cognitive interest and accessibility of preschool education is revealed. The author gives an example of the content of the species diversity of thematic walks of older preschoolers.

***Key words:*** cognitive interest, senior preschool age, thematic walks, a variety of thematic walks.

В настоящее время идет интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышается интерес к личности ребенка дошкольного возраста, его феномену, развитию у него познавательных возможностей, которые обеспечивают формирование целостной картины мира.

Формирование познавательного интереса на социально-педагогическом уровне определяется тем, что освоение мира дошкольником осуществляется в процессе познавательного развития, основная цель которого – приобщение ребенка к опыту, накопленному человечеством. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (2013 г.) выделяет образовательную область «Познавательное развитие». В соответствии с этим перед воспитателем ставятся задачи не только развития умений наблюдать, сравнивать, систематизировать, классифицировать, а также развитие восприятия, мышления, воображения, памяти, обогащение знаний и представлений об окружающем мире; развитие поисковой и исследовательской деятельности; развитие познавательного интереса и познавательных действий [7].

В научной литературе многими учеными отражены теоретические основы проблемы познавательного развития детей дошкольного возраста, психологическим аспектам изучаемого феномена уделялось внимание такими учеными, как Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

На научно-методическом уровне проблема формирования познавательного интереса у старших дошкольников обусловлена тем, что отсутствует научно-методическое обеспечение педагогических условий познавательного развития детей с использованием тематических прогулок, потребность в которых возрастает в связи с введением Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО), где обозначены перспективы полноценного развития личности дошкольника, в том числе и познавательного: развитие сенсорной

культуры; развитие познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности; формирование элементарных математических представлений; формирование целостной картины мира. В соответствии с ФОП ДО к концу 7 года жизни ребенок способен определять противоречия, формулировать задачу исследования, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы [8]. Целостная картина мира у ребенка может быть сформирована только в единстве и связях познания ребенком предметов и явлений окружающего мира, что обеспечивает интегрированный образовательный процесс в детском саду как на занятиях, в свободной деятельности, так и на прогулках (на территории дошкольной образовательной организации и вне ее территории).

Ян Амос Коменский считал, что «ребенок воспринимает мир целостно, не ограничиваясь отдельными сторонами действительности» [5, с. 26]. Ф. Фрёбель утверждал, что «познавательное развитие в дошкольном возрасте должно ограничиваться миром чувств, а окружающий мир – в широком понимании» [9, с.17]. «Ж. Пиаже предполагает под познавательным развитием процесс постепенного понимания человеком окружающей действительности, а приобретение знаний как эволюционный процесс, который является средством достижения адаптации» [6, с .83]. Л.С. Выготский утверждал, что «познавательное развитие представляет собой взаимное сотрудничество между ребенком и педагогом в учебном процессе» [3, с. 21]. Исследования А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, П.Г. Саморуковой выявили, что высокий уровень познавательного развития можно добиться в том случае, если давать детям не разрозненные сведения, а логические знания в определенной области [4].

С.П. Баранов в своих исследованиях выделил особенности познавательной деятельности ребенка. Одна из них заключается в том, что в индивидуальном развитии ребёнка возникают вначале ощущения, затем восприятие, т.е. определенная структура и механизмы познания, которые принципиально изменить невозможно. Или на определенной стадии ребёнок начинает играть, и заставить его отказаться от этого невозможно. Другая особенность познания характеризуется тем, что человек не ограничивается естественно и исторически сложившимися формами познания. Он видоизменяет естественно сложившуюся познавательную деятельность ребёнка, меняет структуру, механизм и в результате создает особый вид познания, который можно назвать искусственно организованной познавательной деятельностью [1].

Ученые и практики считают, что для достижения основных целей познавательного развития дошкольников необходимо применение разнообразных видов деятельности (игровой, познавательной, исследовательской, проектной и т.д.), а также различных активных форм обучения и воспитания (занятий при целенаправленном руководстве педагогов; свободной самостоятельной практической деятельности детей; тематических прогулок). По мнению многих ученых (Д.Б. Годовикова, С.А. Козлова, М.И. Лисина, В.В. Щетинина), тематическая прогулка может выступать эффективным средством познавательного развития дошкольника, именно в старшем дошкольном возрасте необходимо внедрять в практику работы детских садов насыщенные тематические прогулки,

экскурсионную деятельность.

По мнению К.Ю. Белой, тематическая прогулка – это организованная форма активного отдыха детей на свежем воздухе, целью которой является укрепление здоровья, развитие их физических и умственных способностей [2].

В методической литературе известна классификация прогулок в ДОО: по месту проведения (на территории участка детского сада и за пределами); по содержанию (традиционная, целевая экскурсия, походы, туристические, тематические прогулки). В свою очередь тематические прогулки делятся:

- на прогулки-походы (проводятся на территории детского сада или за его пределами; маршрут такой прогулки планируется заранее);
- прогулки-наблюдение (прогулки о природе, о мире, за предметами, объектами, растениями, животными, сезонными изменениями в природе и природными явлениями);
- прогулки-поиск (предполагают поиск какого-либо заранее спрятанного предмета или объекта; нахождение следов на снегу животных, птиц;
- прогулки с персонажем (включают мотивацию детей к созданию позитивного эмоционального фона и удовлетворение их потребности к двигательной активности;
- прогулки-мероприятие (проводятся во время важного события в жизни детского сада или в жизни страны);
- прогулки-показ (знакомят с достопримечательности и предметами живой природы);
-прогулки-трудовые акции (направлены на трудовое воспитание дошкольников и проводятся на определенной территории);
- спортивные прогулки (для укрепления здоровья детей, формирования физических качеств; проявляется интерес к спорту и здоровому образу жизни).

Основной задачей педагогического коллектива ДОО в формировании познавательного интереса дошкольников является создание педагогических условий проведения тематических прогулок в данном направлении: корректировки календарно-тематического планирования деятельности педагога, организации совместной деятельности с родителями (законными представителями) детей старшего дошкольного возраста. Тематика, содержание и видовое разнообразие тематических прогулок становится эффективным средством формирования познавательного интереса детей. Приведем примеры тематических прогулок.
1. Прогулка с персонажем «Пираты нашего водоема» может проводиться как на территории ДОО, так и на речке или пруду села, озера в городе и т.д. Участники прогулки Джон Сильвер и Джек Воробей рассказывают детям, что у них пропал сундук с сокровищами и предлагают ребятам отправиться на поиски клада (дети используют карту, компас, бинокль и т.д.).

2. Прогулка-практикум «Грамотный пешеход» проводится за территорией ДОО. Дети отвечают на вопросы, наблюдают за действиями пешеходов и пассажиров на остановке, работу светофоров, с последующим выполнением рисунков и макетов безопасного поведения на дороге.

3. Прогулка-мероприятие «Осенний лес» проводится в парке, скверах города, а также на территории ДОО. Педагог готовит содержание прогулки,

включающее стихотворения, рассказы, игры, пословицы, загадки. Особое значение педагогом придается наблюдению детей за природой: красками осени, пением птиц, шелестом листьев, приготовлением природы к зиме.

4. Прогулка-трудовая акция «Все профессии нужны, все профессии важны» может быть посвящена конкретной профессии. Дошкольники посещают школу, предприятия города или села, водоемы, музеи и т.д., где знакомятся с новыми профессиями, помогают убирать сухие листья, делать кормушки, наводить порядок на территории ДОО.

5. Спортивная прогулка «Малые Олимпийские игры». Совместно с педагогами ДОО и родителями с детьми проводятся различные соревнования и эстафеты: «Забей гол в ворота», «Биатлон», «Бобслей», «Санный спорт», «Прыжки с трамплина», «Фигурное катание» и многое другое.

Проведение тематических прогулок требует, однако, выполнения соответствующих требований по ее организации: продолжительности по времени; соответствия содержания погодным условиям и интересам детей, санитарному состоянию территории; техники безопасности для жизни и здоровья дошкольников.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981 – 143 с.
2. Белая К.Ю Тематические прогулки в детском саду. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – С. 144.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: КноРус, 2011. – С. 256.
4. Запорожец А.В. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов. – Москва., 2004. – С. 154.
5. Коменский Я.А. Учитель учителей. Избранное. – М.: Карапуз, 2008. – С. 288.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 2001. – С. 659.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155. г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован 28.12.2022 № 71847).
9. Фребель Ф. Будем жить ради своих детей / Составитель А.М. Волумбаева. – М.: Издательский дом «Карапуз», 2009. – С. 249.



**УДК 373**



***Л.А. Ивакина,***
Инструктор по ФК,
МБДОУ № 22,
г. Липецк (Россия)


# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ ПО ПРОБЛЕМЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В АСПЕКТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ


***Аннотация.*** В статье проведен анализ изменений по вопросам трудового воспитания за 2022 и 2023 годы. Даны характеристики образовательных инноваций по проблеме трудового воспитания, актуальных в современном мире в аспекте преемственности дошкольного и начального образования. Эмпирической базой предлагаемых умозаключений стало обобщение профессионального опыта автора и коллег. Сделан вывод, что для эффективности трудового воспитания дошкольников и младших школьников необходимо усиление сетевого вза-

имодействия между субъектами всех уровней образования, а также организаций вне социального института образования.

***Ключевые слова:*** трудовое воспитание, образовательные инновации, преемственность, дошкольное, начальное образование.

***L.A. IVAKINA,***
Coach,
Preschool educational organization No. 22,
Lipetsk (Russia)

# EDUCATIONAL INNOVATIONS ON THE PROBLEM OF LABOR EDUCATION IN THE ASPECT OF CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

***Abstract.*** The article analyzes changes in labor education issues for 2022 and 2023. The characteristics of educational innovations on the problem of labor education, relevant in modern word in terms of continuity of preschool and primary education, are given. The empirical basis for the proposed conclusions was a generalization of the professional experience of the author and colleagues. It is concluded that for the effectiveness of labor education of preschoolers and primary schoolchildren, it is necessary to strengthen network interaction between subjects of all levels of education, as well as organizations outside the social institution of education.

***Key words***: labor education, educational innovations, continuity, preschool and primary education.

Принятие поправок в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1], касающихся трудового воспитания детей и молодёжи, широко обсуждается общественностью, что указывает на чрезвычайную актуальность данного вопроса.

Доминирование бизнессоставляющей трудовой деятельности, характерное для 90-х годов прошлого столетия и начала нынешнего, привело к утрате ценностных оснований труда. Физический труд, труд рабочего стал непопулярен, непрестижен. Таким образом, у современного работоспособного населения 25-35 лет сформировано отличное от поколения «рожденных в СССР», то есть старше 35 лет, представление о роли и месте труда в жизни человека и общества в целом. «Рожденные в СССР» были в свое время октябрятами, пионерами или комсомольцами и участвовали в общественно полезном труде. Возможно, именно с этим связан диссонанс в обществе, вызванный поправкой к закону: для одной части граждан – это норма их жизни, для других – это неприятное нововведение, которое касается их или как родителей учеников или как педагогов (а как учить тому, в чем сам не участвовал?). Так, исследователь З.Б. Елфова говорит о том, что трудовое воспитание в начале XXI столетия в сельских школах стало хлопотной и ресурсоемкой педагогической работой, которую поддерживали только педагоги-энтузиасты [4].

Отметим, что трудовое воспитание подрастающего поколения необходимо начинать в дошкольном возрасте – периоде, когда формируются модели общественного поведения. Федеральная образовательная программа дошкольного образования [2] выделяет задачи и содержание по трудовому воспитанию дошкольников. Однако методических и практических разработок по трудовому воспитанию детей и вопросу преемственности дошкольного и начального образования по данной тематике крайне мало [7]. Приведенные обстоятельства ука-

зывают на противоречие между потребностью общества в формировании целостного представления о человеке труда, о роли труда в жизни человека в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту и существующими методическими и практическими разработками, отвечающими последним тенденциям времени.

Цель настоящего исследования – проанализировать образовательные инновации в педагогической науке и практике и возможность их использования в трудовом воспитании детей в аспекте преемственности дошкольного и начального образования.

Любая инновация связана с внедрением новшества в процесс жизнедеятельности человека. С позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского М.В. Кларин рассматривает «образовательные инновации как развитие культурных образцов, которые предстоит ввести в поле зрения дидактики» [5, с. 57]. В данной трактовке интересны два взаимоисключающих понятия: «развитие» (предполагает изменение качественного состояния во времени) и «образец» (предполагает константу). Следовательно, образовательные инновации или инновации в педагогике предполагают применение новых возможностей, связанных с достижениями науки и техники на основе устоявшихся методов, средств и форм образовательного процесса, а также формирование знаний, умений, опыта деятельности воспитанников и обучающихся на основе новых научных открытий. Возможен также вариант применения забытых образовательных практик в настоящем моменте времени (как пример, этнопедагогика).

Итак, какие образовательные инновации по трудовому воспитанию дошкольников и младших школьников характерны для последнего десятилетия и как в них может быть реализован принцип преемственности?

Рассмотрим изменения в формах организации образовательного процесса с применением последних достижений техники. Дистанционные уроки и занятия прочно вошли в жизнь школьников и даже (несмотря на ограничения СанПиН) дошкольников. Использование сети Интернет является частой темой обсуждения педагогов. Хорошо себя зарекомендовали следующие формы, которые можно назвать образовательными инновациями: флешмоб-онлайн, виртуальные выставки и экскурсии. Они позволяют существенно расширить образовательное пространство, привлечь большое количество участников, сделать доступными удаленные (или опасные) места, например, экскурсия на космический корабль – знакомство с работой космонавта.

Соотнесем образовательные инновации со средствами обучения, которые, как известно, бывают материальными и идеальными. Во всех случаях они будут связаны с материально-техническим оснащением педагогического процесса и коррелировать с финансовым обеспечением образовательной организации. Так, в ФОП ДО появились новые направления по трудовому воспитанию – владение ребёнком начальных знаний инженерии, финансовая грамотность, что предполагает использование робототехники, компьютеров, соответствующих образовательных практик по программированию для дошкольников. При всем желании родителей и педагогов в связи с высокой стоимостью данного оборудования пока что невозможно обеспечить им все детские сады. Однакотакого

рода образовательные инновации в трудовом воспитании дошкольников имеют место быть и требуют соответствующих методических разработок.

Другая сторона трудового воспитания дошкольников и младших школьников – это традиционное изготовление поделок непосредственно детьми. Л.Г. Григорьева отмечает, что главенствующую роль в трудовом воспитании младших школьников занимают практико-ориентированные задания, то есть практические методы обучения [3]. Только в продуктивных видах деятельности обучающиеся могут проявить свои знания, вместе с тем реализуя творческий потенциал. Созвучной данной является идея о чувственном познании мира младшими школьниками, высказанная С.П. Барановым. Развивая идею учёного, А.Ж. Овчинниковасчитает, что «*движение мысли от конкретного, образного к абстрактному* предполагает установление внутренних связей и отношений между систематизацией чувственных образов и выделением обобщённых признаков понятий. Данный этап связан с диалогом, который раскрывает объекты и явления как выразительное и говорящее бытие» [6, с 105]. Соотнеся эти выводы с темой статьи, отметим, что в настоящее время особое внимание уделяется сохранению традиционных ремесел, подразумевающих ручной труд, то есть изготовление поделок детьми в национальных техниках. В этом тоже проявляются образовательные инновации: во-первых, ещё несколько десятилетий назад такого не было, и теперь «новое – это хорошо забытое старое», во-вторых, инновации проявляются в моменте применения традиционных техник в современном мире.

Примечателен ещё один момент: ведущий вид деятельности в дошкольном детстве – игровой (занимающий большую роль также и в младшем школьном возрасте) уместен только в сюжетно-ролевой игре (профессии), в остальное время в процессе дежурств, ухода за комнатными растениями дети не играют, а выполняют реальные, посильные возрасту трудовые действия. Интересное понятие применяет исследователь З.Б. Ефлова: «игра в труд» [4], не приносящая особой пользы и даже вредная. Другими словами, отсутствие системы в трудовом воспитании, формальный подход приводит к искаженному формированию мотивационно-личностной сферы детей. Значит, в педагогической науке есть проблема введения элементов серьёзной трудовой деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте. Возникает противоречие на законодательном уровне, ведь детский труд запрещен, и на это ссылаются противники изменений в законодательстве. Но оно уже существовало в советскую эпоху, потом забыто, после провала в девяностых и нулевых возвращено в практику, однако ещё не осознано многими педагогами-практиками и общественностью. Сейчас это называется волонтерство, в советское время – шефство. Вспомним тимуровцев, октябрят. Опять же, возвращаясь к запрету на детский труд, отметим, что здравомыслящие люди прекрасно понимают, что «труд» детей в образовательных целях приносит намного больше морального удовлетворения самим детям, их родителям и педагогам, нежели материальной выгоды (в отличие от труда взрослых). Возвращаясь в начало статьи,укажем, что молодые специалисты, приходящие в детские сады и начальную школу, сами не прошли через «общественно полезный труд», наблюдается потеря преемственности в трудовом вос-

питании между поколениями, но начинать-то надо с самого начала – с дошкольного уровня.

Описанные факты ещё раз напоминают о необходимости преемственности между уровнями образования, что отражено в федеральных законах. Преемственность предполагает последовательность постановки и решения педагогических задач на разных уровнях образования. Один из способов, при помощи которого можно обеспечить принцип преемственности, – это сетевое взаимодействие различных образовательных организаций внутри системы образования (детский сад, школа, вуз) и организаций вне системы образования (поликлиника, библиотека, музей и т.п.).

Мероприятия, организованные при помощи сетевого взаимодействия, способствуют внедрению образовательных инноваций по проблеме трудового воспитания в аспекте преемственности дошкольного и начального образования за счет следующих факторов: создания образовательных площадок для неформального общения детей различных возрастов, их родственников и педагогов; оказания недирективной помощи отстающим; создания поликультурного пространства для общения детей, относящихся к разным этническим группам [8]. Приведем примеры: совместные праздники; открытка для малышей; поздравление первоклассников дошкольниками; совместный субботник; совместный флешмоб-онлайн и т.п. Кстати, такой вид взаимодействия был широко распространен в СССР, мы опосредуем традиции современными средствами техники и технологиями.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости возвращения к исторически сложившимся традициям, а образовательные инновации по трудовому воспитанию детей дошкольного и младшего возраста рассматривать как новшества, обусловленные техническими достижениям времени.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» ФЗ от 04.08.2023 № 479-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/ (дата обращения: 25.09.2023)
2. «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». Приказ Минпросвещения РФ № 1028 от 25.11.2022 [Электронный ресурс]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?index=1&rangeSize=1 (дата обращения: 25.02.2023)
3. Григорьва Л.Г. Подготовка педагогов к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в процессе трудового воспитания: автореферат док. пед. наук. – Москва, 2012. – 48 с.
4. Ефлова З.Б. Проблемы преемственности трудового воспитания в современной сельской школе [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – Вып. 2 (14). URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3126 (дата обращения 25.09.2023)
5. Кларин М.В. Дидактические исследования инновационных практик корпоративного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 3. – С. 50-61.
6. Овчинникова А.Ж. Гносеологические основания ноосферного образования студентов вышей школы // Гносеологические основы образования: Материалы Международного научного форума, посвящённого памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк, 2023. – С. 102-107.

7. Тигров В.П., Ивакина Л.А. Ретроспективный анализ трудового воспитания дошкольников в аспекте развития современной системы образования // Векторы развития контекстного образования : коллективная монография / редкол. Э.П. Комарова (отв. ред.) [и др.] – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2023. – 265 с. – С. 171-187.
8. Федина Н.В., Тигров В.П., Ивакина Л.А. Сетевое взаимодействие «вуз – детский сад». Возможности и перспективы развития // Дошкольное воспитание. – 2022. – № 5. – С. 2 - 9.

**УДК 376**

***М.Д. Караева,***
магистрант,
Приамурский государственный университет
имени Шолом-Алейхема,
Биробиджан (Россия)

# ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.*** В статье рассматриваются актуальные проблемы развития словаря детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Представленный анализ работ специалистов в области логопедии позволил выделить характерные особенности развития лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи. Рассматриваются часто допускаемые ошибки, а также специфика активного и пассивного словаря у детей данной нозологической группы.

***Ключевые слова:*** лексика, активный и пассивный словарь, общее недоразвитие речи, дошкольник.

***M.D. Karaeva,***
Master student,
Sholom-Aleichem Priamursky State University,
Birobidzhan (Russia)

# FEATURES OF THE VOCABULARY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

***Abstract.*** The article discusses current problems in the development of the vocabulary of children of senior preschool age with speech impairments. The presented analysis of the work of specialists in the field of speech therapy allowed us to highlight the characteristic features of the development of the lexical aspect of speech in children with general speech underdevelopment. Frequently made mistakes are considered, as well as the specifics of active and passive vocabulary in children of this nosological group.

***Key words:*** vocabulary, active vocabulary, passive vocabulary, general underdevelopment of speech, preschooler.

Наиболее сензитивным периодом для речевого развития ребенка является дошкольный возраст. За период дошкольного детства ребенок должен овладеть таким запасом слов, который позволит ему успешно учиться в школе, понимать литературу и активно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками.

Под словарным запасом понимается определенный набор слов, которым владеет человек. Словарный запас классифицируют на два вида: пассивный и активный. Пассивный словарь составляют слова, значение которых человек понимает, но в своей речи их не применяет. Активный словарь составляют слова, которые человек, наоборот, применяет в своей устной и письменной

речи. Как доказывают исследования, пассивный словарный запас в несколько раз больше активного.

С каждым годом увеличивается количество детей, имеющих речевые нарушения, в том числе и общее недоразвитие речи. С точки зрения Л.Н. Ефименковой, общее недоразвитие речи представляет собой нарушение звуковой, лексико-грамматической и семантической стороны речи при различных сложных речевых патологиях у детей с первично сохранным интеллектом и полноценным слухом [4, с. 99].

Целью исследования является теоретическое обоснование особенностей развития словаря (лексики) у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Словарь дошкольников с общим недоразвитием речи является предметом исследования у многих специалистов. Особенности его развития и коррекции изучали В.В, Ванюшина, Л.С. Волкова, Т.В. Волосовец, А.Н. Гвоздев, А.А. Гуськова, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.В. Реймер, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелев, Н.В. Шестакова и др.

Исследование Р.В. Раймер и А.А. Харитоновой доказало значительное расхождение в объеме пассивного и активного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Данная категория детей знает и понимает значение многих слов, но серьезные затруднения вызывает их актуализация и применение в экспрессивной речи. В дальнейшем это может привести к серьезным проблемам в процессе обучения. Авторы отмечают, что бедность пассивного и активного словаря приводит к непониманию не только литературных, но и научных текстов, условий математических задач. Степень усвоения учебного материала будет достаточно низкая несмотря на внешнюю сформированность речи [6].

Как пишет Н.В. Шестакова, своеобразие развития активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи проявляется в незнании названий инструментов, частей тела, животных, птиц, рыб, профессий, ягод и т.д. Результаты исследования автора показали, что большинство детей в своем активном словаре не используют такие слова, как парикмахер, продавец, молния, гром, кузнечик, стрекоза, цапля, грач, ослик, лось, овца. Но в пассивном словаре они присутствуют [7].

В.В. Ванюшина отмечает, что дети с общим недоразвитием речи с трудом подбирают прилагательные, характеризующие предмет. Например, слова «узкий», «короткий» или «мелкий» могут обозначить словом «маленький»; «горький» или «кислый» словом «невкусный» и т.д. Также детям данной нозологической группы весьма сложно подобрать слова отвлеченного и обобщенного характера, которые позволяют дать предмету оценку, описать его состояние или охарактеризовать его качество [1].

Т.В. Влосовец выделяет, что при употреблении прилагательных наиболее распространенными являются следующие замены: узкий – тонкий, пушистый – мягкий и т.д. [2].

В активном словаре дошкольников отсутствуют слова, которые обозначают действия людей различных профессий. Например, исследования

А.А. Гуськовой показали, что детям сложно перечислить действия полицейского, пожарного, машиниста, стоматолога, строителя и др. Тем не менее, они хорошо оперируют словами-действиями, которые выполняют ежедневно сами или окружающие их люди [3].

Неточное употребление слов является еще одной своеобразной чертой словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Так, в работах многих авторов отмечается, что в одних случаях дети используют слова в узком его значении, в других, наоборот, в весьма широком его понимании. Нередко данная категория детей применяют слова только в одной определенной ситуации. Следовательно, понимание и употребление слов у детей с общим недоразвитием речи носит ситуативный характер.

Самой распространенной из многочисленных вербальных парафазий, характерных для старших дошкольников с общим недоразвитием речи, является замена слов, которые относятся к одному семантическому полю. Как указывает Т.В. Влосовец, несформированное умение различать действия и качества предметов более общего характера служит причиной ошибочного употребления слов. Например, словом «идет» ребенок может обозначить действие «ползет», «поет» – «чирикает», «воркует» и т.д. [2].

Поиск слов у таких детей происходит на основе как семантических признаков, так и звукового состава слова. По мнению Н.В. Шестаковой, определив значение слова, дошкольник сопоставляет его с тем или иным звуковым образом. Но если у ребенка недостаточно закреплено звучание слова с его значением, то выбор будет в пользу слова, которое схоже по звучанию: колобок – клубок, перец – персик, пояс – поезд и т.д. [7].

Изучая словарь антонимов и синонимов при общем недоразвитии речи, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и С.В. Зорина определили, что в пассивном словаре старших дошкольников отсутствуют синонимы, обобщающие определения. Автор отмечает, что антонимы в их словаре есть, но их недостаточно для полноценного речевого развития. В случае актуализации антонимов дети выбирают слова с частицей не (рисовать – не рисовать, плыть – не плыть и т.д.), форму слов-стимулов (танцевать – танцует), близких по ситуации исходному слову (еду – поехать), синонимы [5].

В словаре рассматриваемой категории детей имеются наиболее распространенные слова, относящиеся к эмоционально-экспрессивной лексике. Однако, описывая свое собственное эмоциональное состояние или переживания литературных персонажей, они пользуются ими очень редко. Зачастую у дошкольников с общим недоразвитием речи отсутствуют средства лексической выразительности, составленные ими рассказы эмоционально скудны и неточны.

Таким образом, анализ научной литературы позволил определить особенности словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Объем пассивного словаря имеет значительные расхождения с объемом активного словаря, наблюдается неточное употребление слов, многочисленные вербальные парафазии, отмечаются трудности в актуализации словаря. Все перечисленные недостатки проявляются в своеобразии развития лексики дошкольников с общим недоразвитием речи, в несформированности обобщающих понятий, в

недоразвитии эмоционально-экспрессивной лексики, антонимических и синонимических средств языка. Все это свидетельствует о необходимости проведения коррекционной работы по обогащению словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Ванюшина В.В. Особенности развития словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. – 2022. – №36 (431). – С . 192-195.
2. Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. – М.: Дрофа, 2013. – 256 с.
3. Гуськова А.А. Формирование словаря и связного высказывания детей с общим недоразвитием речи на материале сказок // Логопед. – 2008. – №4. – С. 32-42.
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи): Кн. для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
5. Особенности лексики / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина // Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. – М.: Владос, 2003. – С. 64-72.
6. Реймер Р.В., Харитонова А.А. Формирование словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством речевых упражнений // Педагогический вестник. – 2021. – №20. – С. 26-29.
7. Шестакова Н.В. Состояние активного и пассивного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 13. – С. 66-70.

**УДК 37**

***М.В. Козуб,***
кандидат педагогических наук, доцент
***Л.А. Лоторева,***
магистрант,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.*** Представленная статья отображает результаты исследований в области развития эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Рассмотрена необходимость углубленного изучения лексической стороны речи для формирования и коррекции речи детей с ОНР.

***Ключевые слова***: развитие, эмоционально-оценочная лексика, старшие дошкольники с ОНР, общее недоразвитие речи, работа учителя-логопеда.

***M.V. Kozub***,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor
***L.A. Lotoreva***,
Master's student,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk (Russia)

# FEATURES OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL-EVALUATIONAL VOCABULARY IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH IMPAIRMENT

***Abstract.*** The presented article reflects the results of research in the field of the development of emotional and evaluative vocabulary in older preschool children with general speech underdevelopment. The necessity of in-depth study of the lexical side of speech for the formation and correction of speech in children with ONR is considered.

***Key words***: development, emotional and evaluative vocabulary, senior preschoolers with ONR, general speech underdevelopment, the work of a speech therapist teacher.

Чтобы ребёнку-дошкольнику показывать свои чувства, эмоции и транслировать их окружающим, также понимать и принимать эмоции других людей, эмоциональную окраску речи говорящего, его настроение, ему требуется применение эмоционально-оценочной лексики и эмоционально окрашенных словарных оборотов для полноценного лексико-грамматического строя речи, нормальной взаимосвязи между членами детского дошкольного общества.

Все это необходимо также для становления ребенка как личности, умеющей приспосабливаться к жизни в современном информативном и многогранном обществе, формирования у него коммуникационных навыков, умений и знаний об окружающих нас предметах и явлениях. Грамотно выстроенная речь ребенка-дошкольника жизненно необходима для комфортного проживания в мире людей и вещей. В научных работах А.М. Богуш отмечается, что для удовлетворяющего всем требованиям языка при усвоении родной речи, трансляции своих знаний ребенку старшего дошкольного возраста необходима полноценная, сформированная, отчеканенная эмоционально-оценочная лексика. Эмоционально-оценочная лексика для ребенка старшего дошкольного возраста является основой для получения знаний о родном языке во всех его красках. После получения навыков, языковых умений ребенок, овладевший устной речью, применяет ее во всём многообразии, описывает предметы, его окружающие, явления природы, всё, что с ним происходит. Грамматически правильно выстроенная речь помогает ребенку старшего дошкольного возраста обзавестись новыми друзьями, общаться, доносить до окружающих свои мысли и эмоции правильно. Если не употреблять эмоционально-оценочную лексику, то наша жизнь станет эмоционально не окрашенной, мы не сможем в полной мере описать картину или фильм, выразить свои эмоции о прослушанном музыкальном произведении, и, конечно же, общение между людьми будет скудным и неинтересным. Нельзя себе представить речь без употребления эмоционально-

оценочной лексики. Полноценно развитый лексический запас ребенка требуется для создания и закрепления коммуникативных навыков в социуме.

Давно доказано, что в области речевого поведения имеется речевой компонент, который оказывает непосредственное влияние на развитие интеллекта и волевые качества ребенка старшего дошкольного возраста. Несмотря на всё многообразие информации в данной области, данный компонент требует дополнительного, глубокого изучения не только у детей с нормой общения, но также и у детей с общим недоразвитием речи.

Постоянное получение новых знаний в области развития эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и осуществление всех функций речи (коммуникативной, регулирующей, программирующей) находяся в тесном взаимодействии между собой. Эмоционально-оценочная лексика дошкольника даёт начало речи ребенка в целом, ведь речь является значимой частью развития ребенка во всех областях. Разнообразие эмоционально-оценочной лексики помогает сформировать грамотный строй речи, развивает лексический запас, увеличивая возможности его формирования грамматической системой словообразования и оттачивая навыки реализации в процессе коммуникации.

Отмечается, что несовершенства эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста прослеживаются в рамках эмоционально окрашенных оборотов речи, в неполном понимании выражения чувств и эмоции посредством языка [3].

Современные педагоги, которые занимаются изучением эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста как глобальной проблемы в области развития речи у детей с общим недоразвитием речи, группируют данную лексику по одному из признаков на три части:

1. Слова с ярким сопутствующим значением звуковой единицы, для которых характерна оценка факторов, различных явлений и признаков, представляющих шаблонную характеристику окружающим: необязательный, исключительный. Представленные слова чаще всего однозначны, имеют однозначную направленность и не подразумевают переносных значений.

2. Слова, имеющие многогранные значения, но занимающие нейтральное положение в целенаправленном своём значении, не применяющиеся в переносном значении исходного слова.

3. Слова с суффиксами субъективной оценки, предполагающие разнообразие оттенков чувств и эмоций, передающие различные оттенки прилагательных.

Дети старшего дошкольного возраста, имеющие стойкие нарушения речи, сталкиваются с трудностями в общении со сверстниками, а именно – они затрудняются в понимании эмоционального состояния собеседника, также они не в полной мере выражают свои чувства и эмоции, что напрямую влияет на коммуникативные способности ребенка и его социализацию в окружающем мире.

Изучив исследования Н.С. Марцун, можно сделать вывод, что развитие эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи чаще всегда типична и однообразна, в речи таких детей наблюдается преобладание прилагательных. Дошкольники с общим

недоразвитием речи чаще всего используют общеоценочные слова, такие хороший, добрый, грустный, злой. Дошкольники старшего возраста сталкиваются с проблемой оценивания, в большинстве случаев дети не способны назвать элементарные качества и эмоции человека, что значительно затрудняет социализацию детей и их общение с окружающим миром [6].

Срез материалов по развитию лексико-грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи и нормативичных детей представлены в работах педагога-учёного Н.В. Серебряковой [2]. Автор во всех подробностях описывает нарушения грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, отдельно выделяя у таких детей недоразвитие лексического запаса. Дети не способны правильно подобрать и употребить слова эмоционально-оценочной лексики, они имеют ограниченный словарный запас. У части детей восприимчивость к словам велика, они понимают, что им говорят окружающие, но, к сожалению, дети с недоразвитием речи, в основном, не применяют их в своей речи. У детей тем самым увеличивается объём пассивного словаря, тогда как объём активного словаря увеличивается слабо или не увеличивается совсем, в отличие от детей с нормой речи.

Неточности в употреблении активного словаря проявляются при применении множества слов, они ошибочно могут называть цвета и оттенки палитры, неверно произносят названия овощей, фруктов, животных и т.д. Дети с общим недоразвитием речи хуже усваивают значения слов, некорректно соотносят названия и предметы. Помимо проблем с устной речью, у детей с ОНР страдает также письменная речь, ломается привычный грамматический строй предложения, дети могут пропустить существительные или прилагательные в предложениях, отчего предложения становятся простыми, а не сложносочинёнными, что значительно влияет на смысл текста [8].

Изучив научные труды, методическую литературу, мы можем сформулировать следующие выводы: у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются проблемы с формированием эмоционально-оценочной лексики. Вследствие чего, у ребенка старшего дошкольного возраста обедняется словарный запас, ребенок становится малокоммуникабельным, плохо социализируется в обществе. У ребенка нарушается письменная и устная речь, что значительно влияет на нормальное развитие.

Неполноценное овладение речью не позволяет в полной мере получить языковые навыки и умения. Исследования показали, что несовершенная эмоционально-оценочная лексика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи препятствуют получению знаний об окружающем мире, снижает познавательную и творческую активность ребенка-дошкольника.

Можно сделать вывод, что для нормализации речи ребенка-дошкольника, его комфортного существования в социуме ему необходима хорошо развитая эмоционально-оценочная лексика, благодаря которой ребенок сможет получать новую информацию, узнавать эмоции, делиться своими мыслями и чувствами в полной мере и жить полной жизнью.

**ЛИТЕРАТУРА**
1. Артемьева Т.В. Исследование эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика». – Казань: КФУ, 2014. – С. 13–17.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
3. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. – М.: Рольф, 2010. – 448 с.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б.. Логопедия. Основы теории и практики. – М.: Эксмо, 2011.
4. Марцун Н.С. Особенности эмоционально-оценочной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // IV Машеровские чтения: Материалы Международной научно-практической конференции.– Витебск: УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2010. – Т. II. – С. 352–353.

**УДК 376**

***Т.В. Тарасенко,***
канд. пед. наук, доцент,
Липецкий государственный
педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк (Россия)

# ИНТЕРАКТИВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ИГРЫ ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.*** В данной статье рассмотрены психолого-педагогические аспекты использования интерактивных игр для развития речи детей в условиях детского сада. Интерактивные игры являются результативным педагогическим методом активного обучения, позволяющим эффективно реализовать образовательную программу в соответствии с ФГОС ДО.

***Ключевые слова:*** развитие речи, старший дошкольный возраст, интерактивные игры.

***T.V. Tarasenko***,
candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansk,
Lipetsk (Russia)

# INTERACTIVE SPEECH GAMES FOR OLDER PRESCHOOLERS

***Abstract.*** This article discusses the psychological and pedagogical aspects of the use of interactive games for the development of children's speech in kindergarten. Interactive games are an effective pedagogical method of active learning that allows you to effectively implement an educational program in accordance with the Federal State Educational Standard UP to.

***Key words:*** speech development, senior preschool age, interactive games.

Отличительной особенностью современного состояния методики развития речи является сочетание традиционных и инновационных технологий. Внедрение информационно-коммуникационных технологий затрагивает все сферы жизни современного человека. Современные дети стали чаще все свое свободное время проводить за компьютером, чем в общении с родителями и сверстниками.

В основу использования информационных компьютерных технологий в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л.С. Выготским (о связи речи и мышления, синтез которых образует словесно-логическое мышление), А.Н. Леонтьевым (познавательно-речевое развитие осуществляется в процессе деятельности), П.Я. Гальпериным (о теории поэтапного формирования умственных действий), В.В. Давыдовым (о развивающем обучении и возрастных нормах психического развития), Д.Б. Элькониным (о психологическом развитии детей в разном возрасте, психологии игры).

В работах Л.А. Венгера (о теории формирования познавательных способностей (сенсорных и интеллектуальных)), посвященных развитию и обучению детей дошкольного возраста, дается научное обоснование и подтверждение того, как компьютер может помочь интеллектуальному росту ребенка: увеличить объём предлагаемого для ознакомления материала; один и тот же программный материал должен повторяться многократно, и большое значение имеет многообразие форм подачи; у детей очень рано начинает развиваться так называемая знаковая функция сознания (возможность мыслить без опоры на внешние предметы), т.е. готовится переход от наглядно-образного мышления к абстрактно-логическому.

В исследованиях психологов – Жана Пиаже (о памяти как усложненной производной форме речи: осмысленное запоминание начинает развиваться у детей с появлением у них речи и в последующем все более совершенствуется), П.П. Блонского (о генетической (стадиальной) теории памяти, согласно которой различаются виды памяти – моторная, аффективная, образная и логическая) и других было открыто, что у маленьких детей еще нет желания запомнить, нет так называемого произвольного запоминания, но есть запоминание с ранее поставленной целью. «Речь – та область, где память и мышление теснейшим образом соприкасаются настолько, что подчас трудно решить, что в речи принадлежит памяти, а что мышлению: то и дело одно переходит в другое» (П.П. Блонский).

Многие исследования педагогов, начиная с 1980-х годов по настоящее время, посвящены обоснованию возможностей применения компьютерных технологий в обучении детей 3–6 лет в развитии интеллекта и в целом личности ребенка (Ю.М. Горвиц, С.Л. Новоселова, Г.П. Петку, И.Ю. Пашелите, С. Пейперт, Б. Хантер и др.); анализу интерактивного оборудования электронных образовательных ресурсов в ДОО посвящено исследование С.С. Хапаевой, С.М. Авдеевой и др. Научные подходы и перспективы использования дистанционных образовательных технологий в системе дошкольного образования рассматриваются в работах коллектива авторов под руководством Н.В. Фединой.

Ученые Ю.М. Горвиц, Т.Н. Гринявичене, Е.В. Зворыгина, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудис, Г.П. Петку считают, что в современном дошкольном образовании одним из важных и эффективных факторов повышения качества обучения является использование средств ИКТ. Однако ряд ученых, таких как Л.А. Леонтьева, С.Л. Новоселова, Н.Н. Поддьяков доказали, что знакомство и начало работы дошкольника с компьютером целесообразно начинать в форме компьютер-

ной игры. В своих исследованиях Д.Б. Богоявленская проанализировала и выявила высокий потенциал интеллектуального развития у детей, обучающихся по компьютерным игровым программам, построенным по специальной системе. Психолого-педагогические особенности использования компьютерных игр, ИКТ, ДОТ заинтересовали ученых Р.Е. Радеву и Е.О. Смирнову, которые увидели в них новый контекст детской субкультуры.

Современных детей не удивить обычными традиционными средствами наглядности – книгами, картинками, игрушками, так как они с раннего детства включены в среду гаджетов. Дети больше увлечены играми в телефоны, планшеты, смотрят телевизоры. Огромный поток информации оказывает большое влияние на восприятие детьми окружающего мира. В связи с этим педагог должен идти в ногу со временем и активно применять в работе с детьми интерактивное оборудование и интерактивные игры.

В последнее время появляются научные публикации, посвященные использованию информационных коммуникационных технологий, в которых прямо или косвенно упоминаются их возможности для развития речи детей дошкольного возраста. Появляются и электронные средства, непосредственно «работающие» на развитие речи детей. В методическом арсенале воспитателей учреждений дошкольного воспитания имеются определенные наработки по использованию информационно-коммуникационных технологий, в частности, интерактивных игр по развитию речи детей, например, сайт «LearningApps.org– создание мультимедийных интерактивных приложений» https://learningapps.org/. Использование интерактивных игр на занятиях по речевому развитию старших дошкольников позволяет детям приобрести недостающие знания по изучаемым темам, повышают мотивационную готовность к обучению в школе. Однако остается недостаточно исследованным вопрос о механизме применения этих игр в образовательной работе с детьми дошкольного возраста.

Интерактивность – это способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо, или непосредственно с самим человеком, это одна из характеристик диалоговых форм познания. Обучение детей дошкольного возраста никогда еще не было столь привлекательным и захватывающим. Интерактивные и мультимедийные средства призваны вдохновить и призвать их к стремлению овладеть новыми знаниями, так как в последние годы отмечается увеличение числа детей с нарушениями речи и, соответственно, возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути обучения данной категории детей.

Т.В. Тимохина, О.А. Галстян отмечают, что «использование интерактивных игровых технологий может существенно повысить эффективность работы педагога по развитию умственных, речевых, коммуникативных способностей детей в условиях группы детей дошкольной образовательной организации» [3, с. 73].

Красочное оформление программ, анимация активизируют внимание ребят, развивают ассоциативное мышление, а умело подобранные задания привносят эффект наглядности в занятие; повышают мотивацию к занятиям, познавательную активность. Использование интерактивных игр позволяет вклю-

чаться трем видам памяти: зрительной, слуховой, моторной и способствует усвоению материала быстрее и в полном объеме, что благоприятно сказывается на развитии речи.

Направлениями работы по развитию речи с использованием интерактивных игр как на фронтальном занятии, так и в подгрупповой и индивидуальной работе с детьми могут стать: развитие словаря; воспитание звуковой культуры речи; формирование грамматического строя речи; развитие связной речи.

М.Г. Опарина [2] отмечает эффективность использования интерактивных игр для развития речи детей дошкольного возраста и предлагает использовать интерактивные игры в процессе подготовки к обучению грамоте: сайт «Робобо-рики»: тема «Звук, слог, буква», тема «Согласные и гласные звуки», тема «Схема слова» и другие; сайт «Мерсибо»: «Лишний слог», «Бедный дракончик», «Конструктор картинок» и др.

Е.А. Бердюгина [1] рекомендует к использованию на занятиях мультимедийные презентации (сочетающие в себе динамику, звук, красочное изображение), современные интерактивные игры, которые состоят из двух частей: мотивационной и развивающей. Ребенок видит только первую: он ищет клад, чистит море и помогает индейцам. Одновременно с этим дети закрепляют звуки, отрабатывают предлоги, учатся считать – это развивающая часть игр.

Словарный запас детей формируется параллельно с познанием окружающей действительности и предметного мира, и происходит это во время исследования предметов, где дети, рассматривая знакомые им вещи, называют новые слова и выражения. Нивелировать затруднения при пересказах, описательных рассказах помогает STEM-технология посредством создания мультипликационных фильмов. Мультстудия «Я творю мир» формирует связную речь, обогащает словарный запас, развивает умение общаться. При озвучивании мультфильма у детей активизируются коммуникативные умения. Главная особенность мультстудии в том, что ребенок обучается незаметно для него самого: он – сценарист (то есть в качестве основы сценария берется, то, что сам сочиняет), режиссёр, актер, звукооператор, мультипликатор и учится говорить и действовать.

Практика показывает, что систематическое и целенаправленное внедрение в образовательный процесс интерактивных развивающих игр на занятиях по развитию речи способствует развитию мелкой моторики, концентрации внимания, формированию лексико-грамматических умений старших дошкольников, навыков правильной связной речи.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бердюгина Е.А Применение интерактивного оборудования и интерактивных игр для развития речи дошкольников // Вестник дошкольного образования. – 2022. – № 8. – С. 42-43.
2. Опарина М.Г. Использование интерактивных игр в развитии речи детей дошкольного возраста // Вестник дошкольного образования. – 2021. – № 65. – С. 74-78.
3. Тимохина Т.В., Галстян О.А. Использование интерактивных игровых технологий для развития речи детей дошкольного возраста // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2022. – № 1. – С. 68–73.

**УДК 373.2**

***О.В. Хрипункова,***
канд. пед. наук, доцент,
Елецкий государственный университет
имени И.А. Бунина,
г. Елец (Россия)

# ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ

***Аннотация.*** В статье анализируются проблемы и перспективы развития преемственности в системе дошкольного и начального образования. Автор утверждает и поясняет, что одним из путей реализации преемственных связей может служить информационно-просветительская работа с родителями (законными представителями) и педагогами по применению специальных приёмов и методов оказания помощи детям, имеющим отклонения в развитии, которая обеспечивает адекватные условия для перехода ребёнка с дошкольной на начальную ступень образования.

***Ключевые слова:*** преемственность, дошкольное образование, начальное образование, дети с ОВЗ.

***O.V. Khripunkova,***
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Yelets State University
named after I.A. Bunin,
Yelets (Russia)

# PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF CONTINUITY IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

***Abstract.*** The article analyzes the problems and prospects for the development of continuity in the system of preschool and primary education. The author states and explains that one of the ways to implement the succession ties can serve as information and educational work with parents (legal representatives) and teachers on the use of special techniques and methods of helping children with developmental disabilities, which provides adequate conditions for the transition of a child from preschool to primary education.

***Key words:*** continuity, preschool education, primary education, children with disabilities.

Проблема преемственности в системе дошкольного и начального образования впервые была озвучена в 1938 году с момента публикации программы детского сада, которая была написана в виде "Руководства для воспитателей детского сада" и актуальна по настоящее время. Выдающийся детский психолог Д.Б. Эльконин в 70-е годы прошлого столетия указывал на внутреннюю общность двух «формаций» эпохи детства − дошкольного и младшего школьного возрастов. Учёный, исследователь считал и утверждал, что дети 3-10 лет должны жить общей жизнью, обучаясь и развиваясь в едином образовательно-культурном пространстве.

Анализ современных документов образования и научно-педагогической литературы показал, что в основу реализации преемственности дошкольного и

начального образования, предусмотренного ФГОС ДО и ФГОС НОО, положены идеи Концепции непрерывного образования, утвержденной Федеральным координационным советом по общему образованию Министерства образования РФ 17.06.2003 г. [2, 3]. Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) и новых Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) – ответственный и серьёзный этап преемственности деятельности начальной школы и дошкольных групп.

Апробация и реализация утвержденных на государственном уровне стандартов образования существенно способствуют обеспечению перспективности и преемственности повышения качества образования в целостной системе образования. Единый психолого-педагогический методологический подход, утверждённый стандартами начального общего и дошкольного образования, является основанием для реализации преемственности на практике.

В обоих стандартах отмечается важность и значимость личности ребенка, оба рассматривают индивидуальные особенности каждого обучающегося – декларируют приоритетность личностно ориентированного и системно-деятельностного подходов к развитию и обучению ребенка.

Одной из актуальных проблем образования в настоящее время является формирование новых подходов к образованию детей с ОВЗ. Таким подходом может стать формирование и развитие инклюзивной модели образования, которая обеспечит возможность получения качественного образования детям с ОВЗ.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ дошкольного образования вне специальных условий воспитания и обучения, т.е. это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте до 7 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие постоянные или временные отклонения в психическом и физическом развитии.

Проанализировав научную литературу, можно с уверенностью сказать, что к детям с ограниченными возможностями здоровья относятся дети:

- с нарушением зрения (слабовидящие и незрячие);
- с нарушением слуха (слабослышащие и неслышащие);
- с тяжелыми нарушениями речи;
- с задержкой психического развития;
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- с нарушением интеллектуального развития, а также с иными ограничениями в здоровье (с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, в т.ч. с ранним детским аутизмом, комплексными нарушениями).

Данные дефекты могут иметь разное качество и степень выраженности, что может привести к инвалидности. Поэтому в число детей с ограниченными возможностями здоровья входят и дети-инвалиды. Поступление ребенка в школу – это сложный период в жизни детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Серьёзным и важным итогом психического развития в период дошкольного детства является готовность к школьному обучению. В начале учебного года у первоклассников в школе меняется привычный уклад жизни ребенка с

ОВЗ, он адаптируется к новым социальным условиям, знакомится с одноклассниками, ему тяжело осмыслить свое новое положение. Не научив детей в дошкольном учреждении важнейшим приемам учебной деятельности, трудно достичь высоких результатов в начальной школе, даже применяя современные методики и технологии с целью адаптации и обучения детей с ОВЗ.

Подготовка детей с ОВЗ к школе – задача многогранная, комплексная и охватывает все направления жизни ребенка. Наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их применять и добывать. В результате чего появилась потребность изучения и исследования организации преемственности дошкольного и школьного инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно – в направлении инклюзивного образования, включая методическую преемственность, преемственность развивающей среды, стиля взаимодействия детей и взрослых.

Механизм осуществления преемственности, его составные части функционируют с помощью определенных методов и форм, реализуемых в процессе специально организованной деятельности администрации, специалистов дошкольных групп, педагогов, учителей начальных классов и специалистов школы по развитию и реализации условий для безболезненного и эффективного перехода детей с ОВЗ в начальную школу.

Формы реализации преемственности могут быть различными, и их выбор обусловлен степенью взаимосвязи, содержанием взаимоотношений, стилем.

В Дошкольном образовательном учреждении №18 города Липецка созданы эффективные организационно-педагогические условия, обеспечивающие механизм компенсации нарушений у детей с ОВЗ, психолого-педагогическое и логопедическое сопровождение, что очень благотворно влияет на формирование и развитие преемственности в системе дошкольного и начального образования. В ДОУ функционируют 11 коррекционных дошкольных групп, из них 5 групп для детей с умственной отсталостью (лёгкой степени); 1 группа для детей с умственной отсталостью (умеренной и тяжёлой степени); 1 группа для детей со сложным дефектом; 3 группы для детей с задержкой психического развития; 1 группа для детей с расстройством аутистического спектра.

Совместно с педагогом-психологом Н.А. Зеленской ГБОУ детского сада №2230 города Москва разработана и реализована рабочая программа специалистов на основе адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (для детей с умственной отсталостью легкой степени). Программа направлена на развитие коррекционно-развивающей работы в группе для детей с УО (легкой степени) и представляет собой систематизированную, целостную методологически обоснованную, четко структурированную модель педагогического процесса, предлагаемого для апробации в логопедических группах ДОУ.

Она определяет формы и условия коррекционно-педагогической помощи детям с общим недоразвитием речи и содержание работы в каждой из пяти образовательных областей. Программа сформирована на основе требований ФГОС, предъявляемых к структуре образовательной программы дошкольного

образования и к её объёму. В Основной адаптированной образовательной программе обозначена структура индивидуального образовательного маршрута детей с ОВЗ на основе индивидуализации её содержания с учетом образовательных потребностей и особенностей каждого воспитанника с ОВЗ.

Инклюзивное воспитание и обучение в условиях ДОУ – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом.

Сопровождение – это целостная системно-организованная деятельность, в процессе которой в ДОУ созданы педагогические и социально-психологические условия для успешного развития и обучения каждого ребёнка в процессе взаимодействия в образовательной среде. Совместная деятельность специалистов детского сада и школы реализовывается как сотрудничество по выработке единых решений в сфере создания педагогических условий инклюзии.

Таким образом, создание атмосферы сотрудничества между специалистами и детьми с ОВЗ и есть основа для успешного учения.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Федеральный закон: "Об образовании в Российской Федерации": Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. и доп. 2016-2017 гг.) [Электронный ресурс]. –Режим доступа: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/ (дата обращения: 19.10.2023).

2. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: :https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97481/be1fe1cdd3eadf069ed8f04dd4a71572715daec1/(дата обращения: 19.10.2023).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: от 14.11.2013 г. № 30384 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения:19.10.2023).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mboutsosh.ru/files/uchebnijplan/fgos-noo-s-ovz.pdf (дата обращения: 19.10.2023).

5. О введении ФГОС ОВЗ: Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/ #ixzz4uyiV31Ss1 (дата обращения: 19.10.2023).

6. Болотина Л.Р., Микляева Н.В. Обеспечение преемственности в работе ДОУ и школы: метод . пособие. – М. : Айрис-Пресс, 2005. – 144 с.

7. Федорова С.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2007. – 222 с.

Научное издане

**ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Материалы II Международного научного форума, посвящённого памяти профессора С.П. Баранова**

Подписано в печать 29.03. 2024 г.
Формат 60×84 1/16.
Гарнитура Times New Roman.
Бумага для копировальной техники.
39,7 п.л. Тираж 100 экз.
Заказ № 2069.

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 в авторской редакции
ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
398020, г. Липецк, ул. Ленина, 42