

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 VI МЕЖДУНАРОДНОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ, ПОСВЯЩЁНОЙ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА  
С.П. БАРАНОВА  
«ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ» И 10-летию  
КАФЕДРЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского**

Липецк – 2021

УДК 371

ББК 74в

Г 56

**Г56/ Гносеологические основы образования : материалы VI Международной посвящённой памяти профессора С.П. Баранова «Гносеологические основы образования» в 10-летию кафедры дошкольного и начального образования ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2021. – 560 с. – Текст непосредственный.**

ISBN

Сборник содержит 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 нём представлены различные направления гносеологического подхода к образованию, разрабатываемые в университетах России (Москва, Санкт-Петербург, Елец, Липецк, Воронеж, Пенза, Псков, Саратов, Череповец и др.) и за рубежом (Болгария, Китай, ЛНР и др.).

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

**Ответственные редакторы:**

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

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

Редколлегия:

**Рецензенты:**

Доктор педагогических наук, профессор **Кривотулова Е.В.**, ВГУ, Воронеж, Россия;

Доктор психологических наук, профессор **Дина Батоева**, Юго-западный университет им. Н. Рильского (Республика Болгария)

© ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», 2021.



**С.П. Баранов (1929 -2013)**

**ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКОВ V МЕЖДУНАРОДНОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ, ПОСВЯЩЕННОЙ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА  
С.П. БАРАНОВА**

<i>Бурмыкина И.В.</i> проректор по научно-методической работе Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, д. социол.н., профессор. Приветственное слово .....	10
<i>Тафинцева Л.М.</i> , директор института психологии и образования ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, к.п.н., доцент. Приветственное слово.....	11
<i>Динко Динков</i> , Председатель общественной академии науки, образования, культуры, академик, д. экон.н. и философии, профессор, г. София, Республика Болгария. Приветственное слово.....	12
<i>Стоименова Янка</i> , декан факультета педагогики, доктор, доцент Юго-Западного университета им. Н. Рильского, г. Благоевград, Республика Болгария Приветственное слово.....	13
<i>Борисова Елена Викторовна</i> , к.п.н., доцент кафедры теории и практики начального образования Московского педагогического государственного университета Приветственное слово.....	14
<i>Олейникова М.А.</i> , декан факультета начального образования Московского педагогического государственного университета, к.п.н., доцент Приветственное слово.....	15
<i>Чекин А.Л.</i> заведующий кафедрой математики и информатики в начальной школе Московского педагогического государственного университета, д.п.н., доцент Приветственное слово.....	16
<b>Раздел I КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ С.П. БАРАНОВА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЕГО УЧЕНИКОВ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ</b>	
<i>Субетто А.И.</i> Императив возвышения качества человека в системе образования и в пространстве общественной жизни до уровня «мастера», до реализации родовой функции человека «быть учителем» – императив XXI века.....	18
<i>Землянская Е.Н.</i> Идеи С.П.Баранова о сущности дошкольного образования и их отражение в программах подготовки педагогов.....	42
<i>Ситниченко М.Я.</i> Научная школа профессора С.П. Баранова: истоки и современность.....	49
<i>Бурова Л.И., М.М. Косаренкова</i> Эффективное использование метода изучения оригинала при проведении экологической практики в начальной школе .....	72
<i>Цветанова-Чурукова Л.З</i> Приемы активизации познавательной деятельности учеников при объяснении нового материала .....	78
<i>Соловьёва Т.А.</i> Развитие идеи профессора С.П. Баранова о необходимости преобразования объекта из чувственной формы в модель .....	86
<i>Морозова Е.Е.</i> Образовательные идеи С.П. Баранова в контексте педагогического анализа урока .....	94
<i>Обухова Л.А.</i> Использование научных идей С.П. Баранова при реализации	99

смешанного обучения в начальной школе.....	
<i>Алмазова И.Г.</i> Воспитательная среда вуза как гносеологический аспект образования в классическом университете.....	103
<i>Барашкина С.Б.</i> Управление чувственным познанием младшего школьника при изучении ландшафтов родного края.....	109
<i>Лазарева М.В.</i> Формирование готовности к развитию и воспитанию детей младенческого и раннего возраста в содержании профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования в вузе.....	114
<i>Овчинникова А.Ж</i> Понимание идей С.П. Баранова о диалектике как сущности познавательной деятельности младших школьников.....	120
<b>Раздел II</b>	
<b>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА.....</b>	
<i>Веденеева Г.И.</i> Вопросы воспитания в педагогике С.П. Баранова.....	127
<i>Веретенникова Л.К., Дугина Г.А.</i> К вопросу о стратегиях и технологиях диагностики и формирования интеллектуально-творческой готовности обучающихся.....	131
<i>Долматова В.Н., Елисеев В.К., Е.А. Косыгина</i> Методологические подходы и принципы оценки качества инклюзивного образования в Российской Федерации	136
<i>Печко Л.П.</i> Эстетическая картина мира и самовыражение развивающейся личности в художественном творчестве.....	142
<i>Плетенева И.Ф.</i> Современные проблемы самосохранительного поведения студенческой молодежи.....	148
<b>Раздел III</b>	
<b>ИДЕИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА В ИССЛЕДОВАНИЯХ БОЛГАРСКИХ УЧЁНЫХ</b>	
<i>Арсов В.</i> Обща характеристика на проектната учебна дейност в началните класове.....	154
<i>Арсов В.</i> Особенности проектной педагогической деятельности по математике в третьем классе.....	160
<i>Икономова К.М.</i> Възможност за интегриране на технологията „добавена реалност“ в обучението.....	166
<i>Кираджиева В.Н.</i> Обучението като процес формиращ ново мислене в учащите се.....	173
<i>Киркова С.Г.</i> Мултимедийни среди за онлайн обучение в началните класове.....	182
<i>Ключукова С.С.</i> Мултимедийно обучение чрез иновативни дигитални платформи по предмета "човекът и обществото" (III и IV клас).....	194
<i>Попов Т.</i> Использование искусства арт-терапии в обучении бакалавров.....	204
<i>Spyridopoulou N</i> <b>The structure of the educational system of greece : the three levels of education.....</b>	209
<i>Spyridopoulou N</i> The educational policy of the european union through a series of political and economic choices and processes.....	218
<i>Сотиорова М.</i> Усъвършенстване на комуникативноречевите умения за създаване на текстове в I - IV клас.....	227
<i>Стаменова И.А.</i> Проектната дейност в обучението по български език в началното училище.....	234

<i>Стоева М.А.</i> Методически насоки при разработване на задания за учебни проекти.....	242
<i>Терзийски М. К.</i> Специфика на организацията и управлението на център за специална образователна подкрепа.....	247
<i>Терзийска П.М.</i> Индивидуалната консултация с родителите на децата със специални образователни потребности.....	255
<i>Топалска Р.</i> Esports and stem education.....	261
<i>Тричкова И.Т.</i> Дигиталната класна стая в съвременното училище.....	265
<i>Христова Т.К.</i> Дизайнерът в епохата на високотехнологичния текстил.....	277
<i>Чилева В.И.</i> Изследователският подход в обучението по математика в началните класове.....	282
<b>Раздел IV</b> <b>ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<i>Бутова Л.А.</i> Тьюторство и тьюторское сопровождение в современном образовании.....	288
<i>Воробьева С.А.</i> Подготовка будущих учителей музыки к формированию познавательного интереса у младших школьников.....	294
<i>Ван Ш, Куприна Н.Г.</i> Художественная среда как фактор формирования у детей нравственно-эстетических представлений об окружающем мире.....	301
<i>Звезда Л.М.</i> Профессиональная готовность педагога к деятельности в цифровой образовательной среде.....	307
<i>Меркулова Т. К.</i> Профессионализм учителя в организации внеурочной деятельности младших школьников по математике.....	313
<i>Тигрова И.В.</i> Подготовка бакалавров к формированию у младших школьников вычислительных умений.....	317
<b>Раздел V</b> <b>СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ.....</b>	
<i>Абрамова В.В.,</i> Систематизация чувственных образов у младших школьников в художественной деятельности.....	322
<i>Аванесян А.А.</i> Систематизация чувственных образов в процессе создания мультфильма.....	328
<i>Иванищева В. Ж., Лунев А.В.</i> Управление образным мышлением в исследовательской деятельности обучающихся.....	333
<i>Никифорова Г.В.</i> Реализация идеи систематизации чувственных образов С.П. Баранова на уроках изобразительного искусства в начальной школе.....	339
<i>Одинцова Е.А.</i> Организация процесса систематизации чувственных образов во внеучебной деятельности в начальной школе.....	344
<i>Попова А.Ю.</i> Конкретизация личностных впечатлений при создании художественного образа.....	349
<b>Раздел VI</b> <b>СООТНОШЕНИЕ МОДЕЛИ И ОРИГИНАЛА В ОБРАЗОВАНИИ</b> <b>МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</b>	
<i>Деуреченская И.А.</i> Формирование исследовательских умений у младших школьников в проектной деятельности.....	355
<i>Кожарина А.А.</i> Проектная деятельность младших школьников во внеурочной работе по математике.....	358
<i>Петелин А.С.</i> Методы формирования полихудожественной культуры младших	

школьников на уроках музыки.....	365
<i>Рыбина А.Б., Черникина В.С.</i> Реализации системы модель-оригинал в обучении младших школьников средствами информационных технологий.....	369
<i>Семенихина А.А., Паничева В.В.</i> Тайм-менеджмент для первоклассника.....	374
<i>Шерстюк Т.В.</i> Реализация системы «модель-оригинал» в формировании ноосфено-эстетических образов у младших школьников в процессе использования веб-квеста.....	378
<i>Янкив К.А.</i> Подготовка младшими школьниками проекта «родной край моими глазами».....	384
<b>Раздел VII</b>	
<b>РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ</b>	
<i>Гришанова О.В., Федюшина У. И.</i> Формирование мотивационной готовности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации.....	391
<i>Городова Д.Д., Пачина Н.Н.</i> Социализация младших школьников в интернет среде.....	395
<i>Дормидонтов Р.А., Елисеев В.К., Меремьянина А. И.</i> Проблема оценки качества образовательного процесса в российской федерации в условиях инклюзии.....	401
<i>Елисеев В.К., Коробова М.В., Кузьмин Н.Н.</i> Анализ систем оценки качества инклюзивного образования за рубежом.....	404
<i>Елисеев В.К., Романова Ю.В., Бычкова, Е.С.</i> Результаты мониторинга систем оценки качества инклюзивного образования в регионах России.....	410
<i>Звезда Л.М., Медведева Ю.Д.</i> Педагогические условия адаптации младших школьников к обучению в школе.....	417
<i>Кривко Я.П., Сухотинова А.С., Литовка В.В.</i> Повышение качества образования на основе идей С.П. Баранова о методах обучения.....	421
<i>Кузьмина М.Н.</i> Теоретические основы финансовой грамотности младшего школьника во внеурочной деятельности.....	426
<i>Куранова С.В.</i> Педагогические условия формирования логического мышления младших школьников.....	429
<i>Лазукина З.Ю.</i> Особенности формирования системы патриотического воспитания у будущих учителей.....	434
<i>Мазкина О.Б.</i> Формирование нравственной позиции младших школьников в условиях модернизации образования.....	438
<i>Радомская, О. И.</i> Воспитание обучающихся младшего школьного возраста в интегрированном полихудожественном пространстве образовательной организации.....	442
<i>Рыжкова О. В., Овчинникова А. Ж.</i> Личностная характеристика лидеров молодежных объединений.....	446
<i>Тищенко А.А.</i> Научные идеи С.П. Баранова в рамках проблемы развивающего обучения младших школьников.....	450
<i>Фаткина А.М.</i> Реализации здоровьесберегающих педагогических технологий в работе с младшими школьниками.....	453
<i>Федорова О.А.</i> Оценивание образовательных достижений младших школьников.....	457
<i>Филиппова Е.В., Лисоченко А.В.</i> Использование заданий исследовательского	

характера на уроках русского языка в начальной школе.....	461
<i>Халяпина А. С.</i> Особенности реализации творческого подхода к формированию лингвистических способностей младших школьников в образовательном процессе.....	465
<i>Харина И.</i> Формирование логических умений у младших школьников на уроках русского языка.....	469
<i>Хрипункова О.В., Беседина И. В.</i> Основные аспекты тьюторского сопровождения детей с ОВЗ (на примере детей с РАС).....	473
<i>Чуркина А.В.</i> Решение текстовых задач в начальной школе.....	479
<i>Шаповалова О.Е.</i> Изучение самооценки умственно отсталых старшеклассников	484
<i>Шашлова А.С.</i> Развитие экологических традиций у младших школьников в семье и пространстве школы.....	488
<i>Юсупова Е.Л.</i> Воспитательные возможности рок- музыки и ее влияние на личность подростка .....	493
<b>Раздел VIII</b> <b>ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО</b> <b>ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<i>Дюжакова М.В.</i> Развитие логического мышления дошкольника как фактор преемственности дошкольного и начального образования.....	500
<i>Ивакина Л.А.</i> Обеспечение преемственности дошкольного и начального образования в контексте интегрированного обучения.....	508
<i>Кириченко Т.Д.</i> Преемственность музыкального компонента этнохудожественного воспитания детей в современных условиях дошкольного и начального образования.....	511
<i>Красова Т.Д.</i> Первоначальные основы формирования учебных действий у детей старшего дошкольного возраста.....	516
<i>Лазарев Б.Н.</i> Специфика организации досуговой деятельности детей дошкольного возраста в семье.....	520
<i>Рада В. М., Чуришка А. В.</i> Осуществление преемственности в систематизации знаний между ДООУ и начальной школой путем использования цифровых технологий.....	523
<i>Тарасенко Т.В., Зенина М.В.</i> Игровые технологии формирования пространственных представлений у старших дошкольников.....	529
<i>Хрусталева О.В., Шпак Д. М.</i> Преемственность в обучении математике в подготовительной группе детских садов и начальной школы.....	533
<i>Хачатрян Л.С.</i> Формирование элементарных математических представлений у дошкольников с помощью игровой технологии.....	537
<i>Чуришка А. В.</i> Воплощение идей с.п. баранова в проектной деятельности дошкольников.....	542
<i>Савина А. М.</i> Раскрытие образов-символов в повести А.И. Куприна «Гранатовый браслет».....	549
<i>Жаковщикова А.А.</i> Пути повышения эффективности уроков математики в начальных классах.....	553





**ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКОВ VI МЕЖДУНАРОДНОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ «ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ОБРАЗОВАНИЯ», ПОСВЯЩЁНОЙ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА  
С.П. БАРАНОВА  
И 10-летию КАФЕДРЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского**

***И.В. Бурмыкина,***

проректор по научно-методической работе,  
доктор социологических наук, профессор,  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк (Россия)

**УВАЖАЕМЫЕ УЧАСТНИКИ И ГОСТИ КОНФЕРЕНЦИИ!**

Сердечно рада приветствовать вас в стенах Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского и поздравить с открытием VI Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти профессора Сергея Петровича Баранова и 10-летию кафедры дошкольного и начального образования, которая будет проходить в форме ГРАНД-ПАРКА в смешанном режиме с участием лабораторных площадок. За 10 лет существования кафедра дошкольного и начального образования превратилась в альма-матер для многих талантливых студентов, ставших профессионалами своего дела и защитивших кандидатские диссертации.

Важно осознавать, что именно на данной кафедре получили дальнейшее развитие идеи профессора С.П. Баранова, которые ежегодно раскрываются в Международных научно-практических конференциях.

Основные направления конференции, раскрывающие основные концептуальные идеи ученого, в частности, систематизация чувственного опыта, соотношение образа и понятия в познавательной деятельности учащихся; реализация в принципах модели и оригинала; обоснование методов с позиций соотношения модели и оригинала; реализация развивающей функции обучения; предпрофильный этап подготовки; являются актуальными в наши дни и получают дальнейшее развитие в современных информационных и цифровых технологиях, связанных с решением современных проблем образования.

Я благодарю ученых Московского государственного педагогического университета, Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Саратовского, Пензенского, Воронежского, Екатеринбургского и других университетов, с которыми плодотворно сотрудничаем. В этом году мы понесли невосполнимую утрату, потеряв выдающихся ученых: Академика

Асена Богданова и доктора педагогических наук, профессора Нину Ивановну Лифинцеву. Светлая им память!

Слова особой благодарности выражаю доктору философских наук, доктору экономических наук, лауреату премии Правительства РФ, Почетного президента ноосферно-общественной академии наук, Лауреата международной золотой медали мира Махатмы Ганди, директора Центра ноосферного развития СЗИУ РАНХиГС при Президенте РФ, профессору Александру Ивановичу Субетто

Долгие годы продолжается тесное сотрудничество с нашими болгарскими коллегами из Юго-Западного университета им. Неофита Рильского в рамках международного договора Эразмус.

Отрадно осознавать, что д.п.н., доцент Лидия Здравкова Цветанова-Чурукова защитила кандидатскую диссертацию в МПГИ им. В.И. Ленина, ее научным руководителем был профессор С.П. Баранов. Она внесла значительный вклад в развитие идей ученого в Болгарии.

От всей души желаю участникам конференции здоровья, плодотворной и успешной работы, ярких положительных эмоций, новых творческих достижений в воспитании будущих поколений.

***Л.М. Тафинцева,***

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

## **УВАЖАЕМЫЕ УЧАСТНИКИ И ГОСТИ КОНФЕРЕНЦИИ!**

Я поздравляю Вас с 10-летием кафедры дошкольного и начального образования и открытием VI Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти профессора Сергея Петровича Баранова и рада приветствовать всех участников конференции.. За это время кафедра достигла серьезных результатов. На ней работают профессионалы, хорошо знающие свое дело. Ежегодно проходят международные и Всероссийские конференции, осуществляется международное сотрудничество, разрабатываются гранты, активно ведется работа на государственными проектами.

Третий год на кафедре проходим Международная конференция, посвященная профессору Сергею Петровичу Баранову, который вошёл в мировую педагогику как выдающийся учёный, педагог, труды которого внесли неопределимый вклад в развитие отечественной и зарубежной педагогики. Им создана научная школа, среди представителей которой доктора и кандидаты педагогических наук, огромное количество аспирантов и административных работников во всех странах мира.

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

Идеи С.П. Баранова также объединяют его единомышленников из разных стран. В конференции принимают участие 22 иностранных представителей из Болгарии, Китая, Молдовы, ЛНР.

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

Я желаю всем участникам конференции успешной работы.

*Динко Динков,*  
председатель Общественной академии  
науки, образования, культуры,  
Академик, профессор  
София (Республика Болгария)

## **УВАЖАЕМЫЕ УЧАСТНИКИ И ГОСТИ КОНФЕРЕНЦИИ!**

С огромным уважением от имени всего академического состава Общественной академии науки, образования и культуры г. Софии, Республики Болгария поздравляем вас с 10-летием кафедры дошкольного и начального образования и, ставшей уже традиционной, 6 Международной конференцией «Гносеологические основы образования», посвящённой памяти профессора Сергея Петровича Баранова.

Нам отраднo осознавать, что научная школа профессора Баранова в Болгарии достойно представлена безвременнo ушедшим председателем Академии, академиком Асеном Богдановым, академиком Лидией Здравковой Цветановой-Чуруковой, а также академиками нашей академии, российскими учеными, докторами педагогических наук, профессорами Овчинниковой Александрой Жоресовной и Соловьевой Татьяной Анатольевной.

Идеи профессора С.П. Баранова о гносеологической сущности образования находят новое освещение и развитие в условиях информационного общества, Оно связано со становлением новой системы образования, ориентированного на вхождение в мир смарт-технологий и ставит новые проблемы развития познавательных процессов личности.

В этом контексте методологические идеи профессора Сергея Петровича Баранова о соотношении модели и оригинала в познании, о соотношении конкретного и абстрактного на разных этапах познавательной деятельности, о систематизации чувственных образов являются особенно актуальными.

Мы желаем участникам конференции здоровья, успешной работы, дальнейших творческих достижений, высокого профессионализма. Пусть итоги ваших дискуссий станут основой для новых научных открытий.

Хотелось также пожелать дальнейшего научного сотрудничества между Липецким государственным педагогическим университетом имени П.П. Семенова-Тян-Шанского и нашей Общественной академией науки, образования и культуры!

В качестве главного редактора электронного журнала академии „E&M smart education” /[www.eandmsmart.education/](http://www.eandmsmart.education/) приглашаю ученых Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского опубликовать результаты своих научных исследований в изданиях нашего журнала. Желаю дальнейших успехов!

**Янка Стоименова,**  
декан факультета педагогики,  
доктор, доцент,  
Юго-Западный университет им. Н. Рильского,  
Благоевград, (Республика Болгария)

### **УВАЖАЕМЫЕ УЧАСТНИКИ И ГОСТИ КОНФЕРЕНЦИИ!**

От имени всего профессорско-преподавательского (академического) состава педагогического факультета Юго-Западного университета им. Неофита Рильского, города Благоевграда, Республики Болгарии, сердечно поздравляю участников и организаторов Шестой Международной научно-практической конференции „Гносеологические основы образования“, посвященной памяти профессора С.П. Баранова и десятилетию кафедры дошкольного и начального образования Липецкого университета.

Своим педагогическим творчеством С.П. Баранов оставил глубокий след в педагогической науке и практике России и нашей страны. Его философско-методологические и педагогические идеи постоянно переосмысляются с позиций современной науки и позволяют успешно бороться с возникающими в условиях пандемии и чрезвычайного положения, и также вызванными глобализацией, негативными явлениями в педагогической практике.

Профессор С.П. Баранов всю свою жизнь посвящал детям, их образованию и воспитанию. Его идеи и идеи его последователей заряжают педагогическую науку с огромным креативным потенциалом, вызывая прогрессивные изменения в сфере образования подростков.

Научная школа профессора С.П. Баранова продолжает развиваться как в Российской Федерации, так и за рубежом. И не случайно этот замечательный международный форум организован и проводится в Липецком государственном педагогическом университете. Это университет со славными традициями в области педагогических инноваций. На реформы современного начального образования большое влияние оказали творческие проекты выдающихся липецких ученых, которые работали с вдохновением и оставили свои имена в истории этого университета. В этой связи нельзя не отметить вклад Константина Александровича Москаленко в совершенствование организации и методики учебной деятельности, решающим образом воздействовал на

улучшение качества обучения и воспитания в школе. Также нельзя не отметить, что идеи липецкого профессора Сталя Анатольевича Шмакова об использовании игровых технологий как чрезвычайно важном социокультурном феномене актуальны и сегодня, спустя почти 20 лет после его смерти. Заслуга лучших учителей Липецкой области, в частности, Галины Ивановны Горской, Валентины Николаевны Провоторовой, Елены Андреевны Лоцмановой, Лидии Михайловны Задонской и многих других, состоит в том, что они первыми нашли путь к такой перестройке учебного процесса, которая позволяет всех учеников включить в активную работу на уроке.

Липецкий опыт интересен, так как открывает новый этап в методическом творчестве учительства. Он подтверждает, что нам действительно нужны новые и смелые концепции в педагогике. Липецкие учителя-новаторы подготовили почву для интенсивного освоения современных образовательных технологий в учебном процессе.

Мы, преподаватели факультета педагогики Югозападного университета им. Неофита Рильского, гордимся тем, что на протяжении многих лет являемся соорганизаторами этого чрезвычайно важного международного форума, посвященного деятельности С.П. Баранова, гносеологическому подходу к процессу обучения.

Желаю всем участникам конференции крепкого здоровья и творческих успехов! Пусть продолжим и впредь плодотворно развивать наше сотрудничество в интересах педагогической науки обеих стран, настоящего и будущего наших детей!

***Е.В. Борисова,***

доцент кафедры теории и практики начального образования  
факультета начального образования Института детства,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет,  
Москва (Россия)

## **ДОРОГИЕ ОРГАНИЗАТОРЫ КОНФЕРЕНЦИИ!**

Огромное спасибо вам за такое глубокое уважение к нашему дорогому профессору Сергею Петровичу Баранову!

Имя этого известного ученого, замечательного преподавателя, светлого, доброго, очень порядочного человека в нашей памяти и наших сердцах!

Его педагогическое наследие настолько многогранно и актуально (об этом уже рассказала наша уважаемая М.Я. Ситниченко и будут еще другие выступления), что и сегодня в этом быстро изменяющемся мире мы находим ответы на многие педагогические вопросы, изучая его работы, его идеи.

Нам очень повезло: в студенческие годы и во время обучения в аспирантуре мы слушали лекции профессора С.П. Баранова. С 1991 года по 2013 год, более 20 лет, мы вели практические занятия за С.П. Барановым по дисциплине «Теория обучения детей младшего школьного возраста» на очном,

очно-заочном и заочном отделениях нашего факультета начального образования, разрабатывали учебные программы, готовили и издавали совместные пособия.

Сергея Петровича Баранова очень уважали и любили студенты за его доброту, понимание, желание помочь. Он мог увлечь их интересными рассуждениями, примерами из практики работы. Порой его педагогическая мысль «улетала очень высоко», а мы все вместе старались ее понять.

Дорогой наш Сергей Петрович, если бы Вы знали, как нам не хватает Вас! Спасибо, что Вы были и что Вы есть в Ваших детях и внуках, Ваших учениках, которые так бережно и достойно хранят Ваше наследие!

***М.А. Олейникова,***

декан факультета начального образования,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет,  
Москва (Россия)

### **УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ! ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!**

Факультет начального образования Института детства Московского педагогического государственного университета приветствует организаторов и участников VI Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Сергея Петровича Баранова и 10-летию кафедры дошкольного и начального образования Липецкого государственного педагогического университета имени Петра Петровича Семенова-Тян-Шанского.

Стало доброй традиций ежегодное проведение научно-практической конференции «Гносеологические основы образования», посвященной памяти профессора С.П. Баранова, который по праву стоит в одном ряду с выдающимися отечественными и зарубежными учеными. Эта конференция объединяет учеников Сергея Петровича, последователей его идей, единомышленников, молодых ученых.

Основная преподавательская деятельность С.П. Баранова прошла в нашем Московском педагогическом государственном университете. 14-15 октября 2021 года мы отмечаем 100-летие открытия педагогического факультета при 2-м МГУ. На юбилейной конференции «Педагогическое образование: история становления и векторы развития» мы вспоминали С.П. Баранова и отмечаем, что 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. Все 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», созданные 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 что-то новое для себя и еще 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 ученого, педагога с большой буквы, 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.

В заключение хочу выразить благодарность руководству ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского за предоставленную возможность проводить такие значимые конференции. Мы очень рады быть с Вами сегодня и плодотворно сотрудничать в деле подготовки педагогических кадров для современной системы образования. Очень важно бережно хранить традиции, заложенные нашими замечательными педагогами, и сочетать их с инновациями.

Позвольте поблагодарить организаторов конференции за серьезную подготовку и высокий уровень проведения конференции. 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 своем учителе и с 2013 года организовывает конференции, приглашая его учеников, последователей и коллег.

Дорогая Александра Жоресовна! Огромное спасибо Вам за многолетнее сотрудничество с нашим факультетом, за то доброе дело, которое Вы делаете. Благодаря Вам с каждым годом увеличивается число студентов и молодых



ученых, которые становятся продолжателями идей С.П. Баранова. Желаем Вам крепкого здоровья, творческого поиска и очень надеюсь, что и в дальнейшем Вы будете сохранять добрую традицию проведения конференции, объединять всех нас, тем самым продолжая дело жизни Сергея Петровича Баранова.

Хочу пожелать всем участникам и гостям конференции плодотворной работы, крепкого здоровья и творческих успехов!

*А.Л. Чекин,*  
заведующий кафедрой математики и  
информатики в начальной школе  
факультета начального образования Института детства,  
доктор педагогических наук,  
Московский педагогический государственный университет,  
Москва (Россия)

**УВАЖАЕМЫЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!  
УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!  
ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!**

Разрешите мне приветствовать вас от лица профессорско-преподавательского состава кафедры математики и информатики в начальной школе факультета начального образования, Института детства Московского педагогического государственного университета!

Наша кафедра принимала участие во всех конференциях, посвященных памяти профессора Сергея Петровича Баранова, отдавая дань заслугам этого замечательного ученого и человека!

Мой личный опыт общения и сотрудничества с Сергеем Петровичем, а он составляет более 30 лет, позволяет с полным основанием утверждать, что идеи, работы, достижения профессора Баранова С.П. заслуживают того, чтобы мы о них не забывали и активно использовали. Это и происходит, во многом благодаря организаторам настоящей конференции, за что им огромная благодарность!

Сегодня мне можно было бы вспомнить много примеров успешного взаимодействия с Сергеем Петровичем Барановым в разных сферах деятельности. Но это потребовало бы достаточно много времени. Я остановлюсь лишь на одном аспекте. Когда мне впервые поручили руководить аспирантом, то Сергей Петрович оказал неоценимую помощь неопытному научному руководителю, став научным консультантом этой работы. Кандидатская диссертация была подготовлена и успешно защищена!

В заключение хотелось бы еще раз высказать слова благодарности в адрес организаторов конференции и пожелать всем успешной работы!

# Раздел I

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

*А.И. Субетто*

директор Центра ноосферного развития  
Северо-Западного института управления филиала  
РАНХиГС при Президенте Российской Федерации,  
доктор философских наук, доктор  
экономических наук, кандидат технических наук,  
профессор, Заслуженный деятель науки РФ,  
Лауреат премии Правительства РФ, профессор кафедры  
истории религии и теологии Института истории и  
социальных наук РГПУ им. А.И.Герцена,  
Почетный профессор НовГУ им. Ярослава Мудрого,  
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, член Экспертного Совета по региональной и  
муниципальной науке Комитета по образованию и науке  
Государственной Думы Российской Федерации

### **ИМПЕРАТИВ ВОЗВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЧЕЛОВЕКА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И В ПРОСТРАНСТВЕ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ ДО УРОВНЯ «МАСТЕРА», ДО РЕАЛИЗАЦИИ РОДОВОЙ ФУНКЦИИ ЧЕЛОВЕКА «БЫТЬ УЧИТЕЛЕМ» – ИМПЕРАТИВ XXI ВЕКА**

*Аннотация.* В статье раскрывается концепция педагогической функции как родовой функции человека и на этой базе даётся осмысление категорий «мастер» и «педагогическое мастерство». Одним из критериев возвышения качества человека, в том числе формирования в нём ноосферного человека, становится развитие в нём родовой функции «быть учителем». Автор рассматривает данную концепцию как один из теоретических акцентов в решении проблемы становления ноосферного учительства как важнейшей подсистемы ноосферного образования в России и в мире XXI века.

*Ключевые слова:* образование, воспитание, учитель, функция, деятельность, система, функция, человек, личность, качество, развитие, закон, педагогика, онтология, гносеология, бытие, сущность, мастер, сознание, социальность.

**A.I. Subetto**

Director of the Center for Noospheric Development of the North-West Institute of Management of the BRANCH OF RANEPА under the President of the Russian Federation, 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, Professor of the Department of History of Religion and Theology of the Institute of History and Social Sciences of the RSPU named after A.I. Herzen, Honorary Professor of Yaroslavl the Wise NovSU, Honorary President of the Noospheric 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 Harmonious Human Development (UNESCO), Vice-President of the International Association for the Survival of Mankind (UNICEF-UNESCO) Member of the Presidium of the International Higher Academic Council, full member of the Russian Academy of Natural Sciences, European Academy of Natural Sciences, International Academy of Psychological Sciences, Academy of Philosophy of Economy, Academy of Quality Problems, member of the Expert Council on Regional and Municipal Science of the Committee on Education and Science of the State Duma of the Russian Federation (Russia)

## **THE IMPERATIVE OF ELEVATING THE QUALITY OF MAN IN THE EDUCATION SYSTEM AND IN THE SPACE OF PUBLIC LIFE TO THE LEVEL OF "MASTER", TO THE REALIZATION OF THE GENERIC FUNCTION OF A PERSON "TO BE A TEACHER" IS AN IMPERATIVE OF THE XXI CENTURY**

**Abstract.** The article reveals the concept of pedagogical function as a generic function of a person and on this basis the comprehension of the categories "master" and "pedagogical skill" is given. One of the criteria for the elevation of the quality of a person, including the formation of a noospheric person in him, is the development of the generic function "to be a teacher" in him. The author considers this concept as one of the theoretical accents in solving the problem of the formation of noospheric teaching as the most important subsystem of noospheric education in Russia and in the world of the XXI century.

**Keywords:** education, upbringing, teacher, function, activity, system, function, person, personality, quality, development, law, pedagogy, ontology, epistemology, being, essence, master, consciousness, sociality.

### **1. Преамбула**

С.П. Баранов, глава современной педагогической школы мирового уровня, через раскрытие сущности обучения как «вида познавательной деятельности» [1], выявив проблему гносеологических основ образовательного процесса как единства обучения, передачи знаний и воспитания, де-факто раскрывал историческую традицию учительства в России, учительства как творения человека.

Настоящая работа базируется на опубликованной в 1999 году моей монографии «Онтология и феноменология педагогического мастерства. Книга

первая» [33]. Поскольку эта работа осталась, из-за малого тиража, в основном неизвестной для педагогической общественности, автор посчитал необходимым воспроизвести определенные концептуально-теоретические положения из этой работы, систему которых можно рассматривать и как философско-методологические основы, в том числе и гносеологические основы, учителя и в целом – образовательных (общественных педагогических) систем.

## **2. Особое измерение онтологии человека и онтологии учительства**

**Онтология человека, переходит в онтологию учительства и в онтологию педагогического мастерства. «Человек-Мастер» как форма бытия человека есть наиболее яркое, целостное проявления его качества, в котором происходит снятие противоречий личностного и профессионального измерений человека.**

«Учитель-Мастер» воплощает эти тенденции в еще большей степени, поскольку он реализует свое мастерство в наиболее чувствительной к происходящим изменениям в онтологии человека сфере – в сфере воспитания, обучения и образования, духовно-интеллектуально-социального, «профессионального» производства человека.

*Здесь мы обращаемся к особому измерению онтологии человека и онтологии учительства – взаимодействию бытия личности и бытия профессионала в жизни человека, учителя, учащегося.* Всестороннее, гармоничное развитие личности и профессиональное её развитие сливаются и в этом своем синтезе служат онтологическим основанием преодоления профессиональных кретинизма и технократизма.

## **3. Динамическая целостность человека как филоонтогенетическое единство**

*Гегелевская категория «снятие»* имеет диалектический смысл. Она всегда есть *диалектическое снятие* в логике закона «отрицания отрицаний», в которой «отрицание» выступает не только как отрицание того, что существует, но и как сохранение положительного того, что необходимо сохранить. В этой логике фактически отражен процесс развития и саморазвития, поступательного, «восходящего» движения. «Отрицание» предстает как переход от одной формы бытия к другой с сохранением наследственных связей, преемственности. Оно реализуется в спирально-циклической логике развития.

*Система фундаментальных противоречий человека (ФПЧ) [33; 40], есть одновременно система динамической целостности человека в его раскрытии (в филоонтогенетическом единстве).* Снятие этих противоречий означает не просто разрешение их, а «разрешение» и «сохранение» в единстве, при котором эти фундаментальные противоречия *поднимаются на новую ступень качества, определяющую новый, более высокий уровень*

*целостности человека*, более высокий уровень его гармонии, если речь идет о прогрессивном, «полисистемном» развитии человека, а не об «инволюции», деградации, распаде личности.

*Мастерство становится и проявляется как высшая форма бытия человека* (а не только как технологическая сторона профессионализма по И.П. Кузьмину [12, с.22]) и поэтому оно «*произрастает*» на фундаменте «*личностного измерения*» человека, в котором личность предстает как системно-социальное качество человека, как проявление системно-социального бытия человека. Известна пронизательная мысль – идея великого русского педагога XIX века К.Д. Ушинского «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [45, с.64].

В.Ф. Сержантов, оппонируя традиционным взглядам на гегелевское наследие, в соответствии с которыми у него якобы не было *философии личности человека*, показывает, что как раз наоборот, имеется восходящая к Гегелю глубокая продуктивная европейская традиция исследования природы личности. Гегель, что убедительно демонстрирует в своем анализе В.Ф. Сержантов [21], показал, что *личность* уже есть единство «раздвоения» на «бытие» и вместе с тем «знание» (отметим: **в соответствии с «законом удвоения»** [41], определяющим первое фундаментальное противоречие человека), в котором «Я», взаимодействуя с миром и, рефлексировав это взаимодействие, только себя и обнаруживает.

#### 4. Самосознание, нравственность и социальность. Определение личности

Итак, *личность предстает как самосознание и как форма возникновения этого самосознания*. Двигаясь в этой логике, Г. Гегель постулирует *три уровня самосознания*, которые и есть, по верному замечанию В.Ф. Сержантова, *суть не что иное, как аспекты реализации личности*. Такими аспектами являются *возжелание, признание и всеобщее самосознание*. «Что они собой выражают? – спрашивает В.Ф. Сержантов и отвечает: «*Первые два* из них касаются того, что представляет собой *личностное бытие человека (по Гегелю, самосознание)* по отношению к миру и к другому человеку, *третий* – может быть понят как *синтез первых двух и как возвышение на высший уровень его бытия*» [21, с.181]. *Третий уровень самосознания* по Г. Гегелю и есть тот «подъем к всеобщему», о котором впоследствии говорил Х.Г. Гадамер [44] и который мы *можем связать с пятым фундаментальным противоречием человека, в форме динамики которого самосознание человека и поднимается до всеобщности собственного бытия через становление в себе социального и космопланетарного пространств сознания, с расширением нравственности, нравственного измерения своего духа и интеллекта* (человекоцентрическая,

космоцентрическая, биосфероцентрическая и геоцентрическая в их единстве нравственность) [23; 24; 29; 40].

*«Всеобщее самосознание» (по Г. Гегелю), как завершающая форма становления системно-социального качества личности, включает в себя вот это, уже в нашей оценке, «объемное представление» о нравственных основаниях личности. «Спекулятивное, или разумное и истинное, заключается в единстве субъективного и объективного. Оно образует субстанцию нравственности – именно семьи, половой любви (здесь это единство имеет форму особенности), любви к отечеству – этого стремления к общим целям и интересам государства, любви к богу, а также храбрости, когда последняя выражается в готовности жертвовать жизнью за общее дело, и, наконец, также в чести, если последняя имеет своим содержанием не безразличную единичность индивидуализма, но нечто субстанциональное, истинно всеобщее» [5, с. 248, 249] (выделено мною. – А.С.).*

В.Ф. Сержантов, приводя это высказывание Г. Гегеля, отмечает: «Приведенное высказывание Гегеля весьма ценно для нас, ибо *дает истинное представление о нравственности*, которое утрачено марксистской философской мыслью; да и в других философских направлениях оно не имеет четкости, за исключением русской философии конца XIX века» (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.С. Соловьев, П.А. Кропоткин, Г.П. Федотов и др.).

*Суть нравственности состоит в том, что она есть не что иное, как непосредственное выражение общественной природы человека, в силу чего она оказывается соединительным звеном между индивидом и человеческим коллективом во всяком обществе на всех этапах человеческого развития.*

*«Разрушение нравственности есть разрушение общества и деградация личности, ибо нравственность и есть то, что делает индивида зрелой, сформированной личностью, то есть то, что делает человека именно человеком» [20, с. 183] (выделено мною. – А.С.).*

Таким образом, *личность есть [33, с. 144, 145]:*

- *системно-социальное качество человека;*
- *всеобщее самосознание;*
- *социальность и «общественность» человека;*
- *процесс возвышения качества человека (подъем к «всеобщему»), и, следовательно, постоянное обучение и образование;*
- *единство свободы и ответственности, сущего и должного в бытии человека;*
- *нравственное изменение человека, возвышающаяся нравственность самосознания и интеллекта человека;*
- *возвышающаяся «зрелость» человека; личность суть «зрелый», социализированный индивид;*
- *динамическая целостность человека;*
- *«корневой» человек, человек культуры, патриот.*

По В.Ф. Сержантову *личность* предстает как единство трех *характерных «Ego»* или «Я» человека: *витального «Я» (Ego Vit), аксиологического «Я» (Ego Ax) и рефлексивного «Я» (Ego Ref)* [20].

*Витальная функция человека* предстает как определенное *социально-биологическое единство*.

В этом динамическом единстве «витального Я» отражено *противоречивое единство трех типов «пространств сознания»*: индивидуально-витального, социального (на уровне проблем развития общества в целом) и космопланетарного (на уровне проблем развития человечества, Биосферы, Земли, «императива выживаемости» человечества XXI века и др.) [23; 30; 39].

При доминанте индивидуально-витального пространства сознания пространственно-временная метрика витальных функций «сужается» через понижение меры социальности личности, замыкание мира ее «проблем» «ближними», эгоцентрическими интересами.

При доминировании социального пространства сознания метрика витальных функций расширяется, увеличивается роль среднесрочных целей и интересов социального масштаба. Личность поднимается в самосознании до уровня «социального действия» в масштабе общества, своей страны, региона.

Сдвиг к доминанте космопланетарного пространства еще больше повышает меру социальности личности и ее проявления в «витальных функциях». *Социальность приобретает космопланетарное ноосферное измерение. Здесь самосознание поднимается до проблем, связанных «дальнодействием» постановки целей и задач при их решении, Пространственно-временная метрика витальных функций расширяется еще больше. И именно «заказ» на такой ноосферный тип личности сформирован Кризисом Истории, обозначенный процессами первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы [30], и вытекающим из него императивом выживаемости человечества – ноосферным императивом.*

*Аксиологическое «Я»* предстает как культуроцентрическое измерение личности «внутри» её «самосознания». *«Аксиологическое "Я" в своем содержании формируется на основе культуры того общества, в котором живет человек»,* – замечает Сержантов [21, с.218] (выделено мною – А.С). В *Ego Ax* проявляется *«аксиологичность» личности как системно-социального качества*.

*Аксиологическое измерение личности* определяется ее *ценностными ориентациями*, которые при их проявлении на уровне общества, социальных групп, в процессе их «массовизации», *становятся аксиологическим измерением той или иной культуры, неким аксиологическим индикатором её динамики*. Ценностные ориентации всегда являются формой существования «должного», императивов. «Знание, убеждение и императивность – это не отдельные части аксиологических функций, а их нераздельные аспекты» [21, с. 219]. Поэтому *Ego Ax*, по В.Ф. Сержантову, приобретает трактовку «подсистемы» в системе личности, ориентированной в будущее, в то время как

*Ego Wit* – как подсистема – ориентирована в прошлое, является всегда «итогом прожитой жизни».

## 5. Витально-аксиологический диморфизм личности

*Пара подсистем в системе личности: «витальное Я» (Ego Vit) и «ценностное Я» (Ego Ax) – демонстрирует пост-футуристический диморфизм (диморфизм «прошлое-будущее») [24; 39; 40] в системе личности и следует ожидать, что этот «витально-аксиологический диморфизм» личности опосредованно связан по доминантам с лево-правополушарным диморфизмом. В «витальном Я» лево-правополушарный диморфизм сдвинут в сторону большей «правополушарности» и проявленности в личности «бессознательного», а в «аксиологическом Я», наоборот, лево-правополушарный диморфизм сдвинут в сторону большей «левополушарности» и проявленности в личности «сознательного».*

*Данная наша гипотеза, базирующаяся на нашей концепции «закона дуальности управления и организации систем» в системогенетике и креатологии (закон «лево-правополушарной волны») [37, 38], подтверждается и замечанием В.Ф. Сержантова: «Система ценностных ориентаций по своему существу есть система генеральных моделей или программ личностного поведения, которые всегда обращены в будущее, но такие: модели (программы) по современным представлениям базируются на функциональных системах, формирующихся в прифронтальных зонах левого полушария» [21, с. 224] (выделено мною. – А.С.).*

*Рефлексивное «Я» «Ego Ref» «замыкает» в данной концепции Сержантова пару первых подсистем личности «Ego Vit» и «Ego Ax» и, таким образом, становится через рефлексивность, по нашей оценке, синтетическим «Я». Рефлексивное «Я» человека, по нашей оценке, поднимает его личность на уровень социального и космопланетарного, или ноосферного бытия, является механизмом преодоления каждой ступени своего бытия по мере собственного возвышения к всеобщему по Гегелю.*

## 6. О диалектике становления личности и разворачивания «Я»

*Автор взял данную концептуальную «модель личности» В.Ф. Сержантова для описания личностного измерения целостности человека потому, что она прекрасно коррелируется с категорией «рефлексивного мира» [38], с особой ролью рефлексии в идеальной детерминации исторического развития и в синтезе индивидуальных и групповых интеллектов в общественный интеллект.*

*Самостоятельное личностное развитие есть и самостоятельное её рефлексивное развитие и её самосознания, через которое «Мы – онтология», которая лежит в основе социальной природы сознания и интеллекта человека, передающаяся ему через механизмы социальной генетики на базе общественного интеллекта*



*(в том числе механизмы социального кругооборота интеллекта), а значит и образования, и становится сутью «онтологии личности» [23; 30; 33; 35].*

Вследствие действия диалектики системогенетических, социогенетических механизмов, законов социокультурного системного наследования, спиральной фрактальности системного времени, спиральности развития и других законов системогенетики [38], в «Я» личности (во всем триединстве *Ego - Vit , Ax , Ref*) оказывается в процессе социализации все больше и больше «Мы», – и **чем больше «Мы» в «Я», тем больше в «личности», то есть системно-социального качества.**

**Жизнь предстает как непрекращающийся процесс самоидентификации и самореализации личности, как форма разворачивания «Я»,** в котором и на уровне «Я-бессознательного», и на уровне «Я-сознания» аккумулируется не только прошлое «предков», «эволюционная память», но и социальная память, культура, потенции к будущему развитию. **Разворачивание «Я» предстает как разворачивание «МЫ» в «Я». В этом состоит социализация человека, которая одновременно приобретает смысл «очеловечивания» и «вочеловечивания».**

Поэтому **становление и развитие личности есть и становление, и развитие «системно-социального», «функционального» и «предметно-вещественного» качеств в человеке,** где примат в динамике в онтогенезе смещается от родов предметно-вещественного, функционального качеств к роду «системно-социального» качества [34].

## **7. Диалектика воплощения «МЫ» в «Я» как подъем от индивидуально-биологического до космопланетарно-всеобщего качества человека**

**Степень интегрированности индивидуального сознания в общественное и общественное в индивидуальное – и есть степень воплощения «МЫ» в «Я», и есть степень становления «всеобщего самосознания» в личности, и, следовательно, степень развития личности есть степень подъема к «всеобщему» (по Г. Гадамеру).**

Эволюция личности в ее социоонтогенезе («цикле жизни системно-социального качества»), в социогенетической [38] логике одновременно есть «движение» от воспроизводства «укорененности» человека в родных семье, языке, системе образования, культуре, этносе, науке, стране – к воспроизводству «родового» (видового) в человеке как принадлежности к человеческому роду, мировой культуре, мировой цивилизации.

**«Родовое», представленное на биологическом уровне, как бы индивидуализируется, диалектически «снимается» на этническом и социальном уровне, и через возвышение личности к всеобщему, к «всечеловечности» «возвращается» к себе уже на высшем, социальном, осознанном уровне, когда личность, пройдя в онтогенезе этапы презентации (представления) себя-в-себе (осознание «Я» и отделение себя от**

матери в 1 – 3 года), *себя-в-семье, себя-в-народе, в истории народа (себя-в-этнотипе), себя-в-государстве, себя-в-человечестве (в мировой цивилизации, в мировой культуре), себя-на-Земле, себя-в-Космосе, «укореняясь» в родных культуре, Родине, истории, в предках, поднимается как «дерево», раскидывая «ветви» и охватывая этими «ветвями» всеобщее, в своей ответственности за все живое на Земле, за Биосферу, не только за «ближнее», но и «дальнее будущее» жизни на Земле, общества, человечества, Природы.*

## **8. Профессионализм и «ядровая структура» системы деятельности личности**

*Профессионализм – аспект системно-деятельностного качества личности, проявление системно-социального качества человека, то есть личности, есть одна из форм реализации «Мы-онтологии».*

Не существует личности вне «человека-профессионала», вне профессиональных компетентности, квалификации, стандарта качества деятельности. Нами в постановке проблемы оснований *философии профессионализма* [41, с. 4] подчеркивалось, что профессионализм выступает интегральной характеристикой (свойством) качества человека, онтологически несет в себе «синтетический смысл». Обращение к деятельностному измерению личности позволяет одновременно и глубже понять «профессиональное измерение» человека, не противостоящее личностному, а находящееся с ним в глубокой онтологической связи.

Личность всегда есть единство «системы культуры личности» и «системы деятельности личности», гомоморфное отношение (принцип *гомоморфизма «системы культуры личности» и «системы деятельности личности»* [24; 25; 27; 39; 40]). Последнее означает, что, анализируя «систему деятельности личности», мы опосредованно уже раскрываем и систему культуры личности (осуществляя замещение категории деятельности категорией культуры, потому что любая деятельность порождает свой образ культуры, как «культуры этого вида деятельности»).

**Деятельностная концепция личности широким фронтом развивается в целом комплексе наук, так или иначе исследующих природу человека: в психологии, педагогике, философии, антропологии, эстетике, культурологии, проектологии, системологии и тому подобном.**

По оценке автора наиболее интересную модель системы деятельности личности разработала нижегородская философская школа при научном лидерстве Л.А. Зеленова [6-8]. В разработанной концепции модель системы деятельности личности и соответственно системы культуры личности представлена взаимодействием **8-ми «родов деятельности»**.

Род деятельности здесь имеет смысл «сущностной деятельности» человека, через которую проходит его самоидентификация. Модель системы родов деятельности построена на 4-х основных типах отношений человека с внешней

средой: человек – мир (универсум), человек – человек, человек – знание (мир как «текст»), человек – общество.

**Категория «родов деятельности»** позволяет определить *содержание гармонического и всестороннего развития личности*, которое по Л.В. Зеленову, *есть гармоничное развитие всех указанных родов деятельности в человеке*. Автором указанная модель в середине 80-х годов была развита и трансформирована в «ядерную» деятельностную модель личности [34; 35].

Выделяются:

- **во «внутреннем, первом ядре»:** классификационная деятельность; распознавательная деятельность; мыслительная; (про-, ре-, диа-) – гностическая деятельность;

- **во «втором ядре»:** языковая деятельность, речевая, сенсорная, моторная деятельность;

- **в «третьем ядре»:** трудовая деятельность, свободная деятельность, физическая, интеллектуальная деятельность;

- **«периферийный контур»** – 8 родов деятельности: «экономическая», «экологическая», «научная», «художественная», «физкультурная», «медицинская», «управленческая», «педагогическая».

**«Ядровая структура» системы деятельности личности позволяет глубже понять сложность** каждого вида и рода деятельности. «Внутреннее ядро» всегда «пронизывает» все компоненты более внешнего «ядра» и так вплоть до периферии такой **«ядерно-матрешечной структуры»**. Например, сенсорная: деятельность как компонент «второго ядра» ассимилирует в себе все деятельностные компоненты «первого ядра»: классификационную, распознавательную, гностическую и мыслительную деятельности. «Физическая деятельность» (физический труд) личности отражает в себе деятельностную структуру двух первых «внутренних» «ядер».

**«Ядерно-матрешечная» деятельностная структура личности одновременно несет в себе смысл разворачивающейся «спирали развития личности», в которой по закону спиральной фрактальности системного времени [29; 32; 33; 37; 38; 40], находит отражение определенные моменты филогенетического единства и рефлексивной симметрии этого единства.**

## **9. Восемь родов деятельности человека и принцип калокагатии**

Остановимся поподробнее именно на «периферийной структуре» системы деятельности личности – 8-ми родах деятельности.

**Периферийная структура системы деятельности личности по нашей модели представлена 8 родами деятельности по Л.А. Зеленову, содержание которых несколько видоизменяется, исходя из нашей интерпретации [6]. Данные восемь» родов деятельности группируются вокруг четырех основных типов отношений человека с окружающим миром.**

**«Экономическая» («производственная») деятельность** как род деятельности личности есть **природопользовательская деятельность**, она есть природопользование человеком в процессе его хозяйствования на Земле.

**«Экологическая» деятельность** как род деятельности личности представляет собой единство трех основных видов деятельности – природоохранной, природосберегающей и природовосстановительной.

Пара родов деятельности – экологическая и экономическая отражает активное взаимодействие личности с природой, с миром, с универсумом, определяется отношением «человек-мир».

**«Научная» деятельность** как род деятельности личности есть **познавательно-исследовательская деятельность**, связанная с «добычей» знаний и применением этих знаний. Здесь личность взаимодействует с природой, с любыми другими фрагментами бытия, в том числе с миром, культурой, обществом и тому подобным как некоторым «текстом» (имеющим свою семантику), если придерживаться семантико-семиотической теории познания, например, по В.В. Налимову [15; 16].

В своих документах ЮНЕСКО разводит понятие исследовательской и научной работы. «Под исследовательской деятельностью понимаются оригинальные разработки в области естественных и социальных наук, культуры или образования, предполагающие тщательные, упорядоченные изыскания, зависящие от характера и условий поставленных проблем». Научная работа по смыслу заужена до «процесса, посредством которого вузовские работники готовят научные публикации по своему предмету, публикуют свои труды, совершенствуют свою деятельность в качестве преподавателей» [3, с. 22-23]. Естественно, что род научной деятельности личности в обсуждаемой деятельностной модели намного шире так понимаемых понятий в документах ЮНЕСКО и в имплицитных формах смысла науки и научной деятельности, как они воспринимаются отечественной научной общественностью.

**Используя термин «научная» по отношению к родовой деятельности личности, мы расширяем его смысл до уровня онтологического смысла.**

**«Научная деятельность» личности в её онтологическом смысле** далеко выходит за рамки деятельности «внутри» институционализированной науки. Она **есть синоним исследовательского, познавательного отношения личности к окружающему миру как её глубинного, родового свойства**, эволюционно имеющего свой генезис в логике информационной эволюции живого на Земле.

Поэтому **«учитель-исследователь», «ученик-исследователь» есть деятельностно-родовое измерение учителя и ученика как человека, в котором родо-исследовательская их ипостась получает свое раскрытие в профессионализме учительской деятельности и в профессионализме ученической деятельности.**

**«Художественная» деятельность**, как род деятельности личности, есть эмоционально-эстетическая, художественная и этическая деятельность, с помощью которой человек осваивает и осмысливает мир образно-

художественными, эстетическими, этическими средствами. Здесь также термин «художественная» имеет расширительное толкование, выходящее за пределы профессиональной деятельности художника, искусства как выделенной институциональной деятельности. *Здесь также «художественная деятельность» предстает как онтологическое, сущностно-деятельностное измерение личности*, в котором она осваивает мир через «образ», «знак», реализуя холистические (целостные, синтетические) формы познания мира.

*Пара «научная»-«художественная» применительно к родам деятельности личности отражает в структуре деятельности лево-правополушарный диморфизм.* Она определяет второе отношение человека к миру: к миру как «тексту», системе образов, системе знаков, к знанию.

*Педагогическая деятельность (или образовательная деятельность) как род деятельности отражает отношение в системе «человек-человек», она есть деятельность по воспитанию, обучению и образованию другого человека.*

Если обратиться к 3-м основным функциям популяционного здоровья по В.П. Казначееву и Е.А. Спирину, то **вторая функция популяционного здоровья и есть онтологическая педагогическая функция: «воспитание и обучение последующих поколений»** [11]. Поэтому *педагогическая деятельность – базовая деятельность среди родов деятельности личности, имеющая смысл «воспроизводства человека-личности» уже в её социальном измерении, обеспечивающего «ветвь» интеллектуально-социального бессмертия (в соответствии с принципом Реди-Лотмана-Казначеева).*

Здесь реализуется один из основных «каналов» социальной генетики [37; 38]. **«Педагогическая деятельность обнаруживается среди видов практической деятельности. Определителем, дающим возможность отнести ее к практике, служит результат. В конечном счете, воспитатель (будь то учитель, родитель или кто-либо еще) производит человека...»** [19; С.18].

*Управленческая деятельность* также базируется в системе «человек-человек», она предстает как родовая деятельность, поскольку **интеллект человека в своем онтологическом определении есть «управление будущим»**. Она несет в себе смысл организации управления и собственно управление. Управление включает в себя организацию. Организация управляется, а управление организуется.

*Управленческая и педагогическая деятельность образуют единство, потому что, с одной стороны, воспитание, обучение и образование имеют смысл определенного воздействия на человека в образовательных системах в целях достижения определенного приращения в качестве личности, а, с другой стороны, управление по отношению к человеку, коллективу всегда включает в себя педагогическое воздействие.*

*«Медицинская» деятельность*, как род деятельности личности, есть деятельность по поддержанию собственного здоровья и здоровья других,

лечению больных, то есть – здравоохранительная и здравообеспечивающая деятельность. Термин «медицинская» появился в работах Л.А. Зеленова, когда он разрабатывал концепцию восьми родов деятельности личности, намного раньше, чем появился термин «валеология» и валеология стала формироваться как наука. С «теперешних» позиций данный род деятельности стоило бы назвать «валеологической» или «валеолого-медицинской». Будучи родом деятельности личности, валеолого-медицинская деятельность является «корневой», «родовой» для человека, выходя за пределы институциональной медицинской деятельности.

***Современная педагогическая валеология в своем становлении и в своих ориентациях на валеологическое воспитание и образование личности в школе, по нашей оценке, восстанавливает этот род деятельности у личности.***

***Физкультурная деятельность*** как род деятельности есть деятельность личности по своему физическому совершенствованию, по совершенствованию своего «тела».

***Физическое совершенство связано с духовным совершенством. По древнегреческой традиции их единство образует калокагатию – гармонию физического совершенства, мускульного развития тела и духовного развития, единство физической и духовной красоты.***

***Принцип калокагатии*** был положен в основу формирования личности в древнегреческих школах («гимназиях»), в традиции которых был воспитан Платон, древнегреческий олимпийский чемпион по борьбе и великий философ во всемирной истории человечества [13].

Пара «медицинская деятельность – физкультурная деятельность» как родовое деятельностное качество человека определяется четвертым отношением его с внешним миром: человек-человек в его психосоматическом единстве (в биосоциальном измерении).

## ***10. Всесторонность и гармоничность развития личности***

***Изложенная деятельностная модель личности автором рассматривается как шаг дальнейшей экспликации категории «всесторонне развитая, гармоничная, универсально-целостная, творческая личность», которая лежит в основе гуманистического императива И. Канта, А. Гумбольдта, К. Маркса, В.И. Ленина о всестороннем, гармоничном развитии личности, который стал в конце XX века под воздействием «императива выживаемости», экологическим и экономическим императивом.*** На экологическую императивность всестороннего, гармоничного развития личности указывал А. Печчеи в монографии «Человеческие качества» [18]. Экономическая императивность всестороннего, гармоничного, универсально-целостного, креативного развития личности следует из категории быстроходной, качественной, наукоёмкой, интеллектоёмкой, образованиеёмкой экономики [30].

*Всесторонность развития личности и есть освоение ею всех родов и видов деятельности в процессе её становления в системе непрерывного образования. Гармоничность переводит «всесторонность» в целостность, поскольку гармония – закон любой целостности [34, с. 170].*

Гармоничное развитие подразумевает индивидуализацию всестороннего развития личности в соответствии с её антропотипом (психотипом, биотипом, соматотипом, креатотипом, социотипом и т.п.).

**«Всесторонность» не означает одинаковость развития всех родов деятельности у личности. Они получают разную «степень развитости», разное наполнение, становясь своеобразным «деятельностным» портретом личности.** При этом «внутреннее ядро» системы деятельности личности находит отражение в каждом из родов деятельности. Например, развитие «рода педагогической деятельности» у личности не означает подготовку в ней профессионала – учителя, но означает её подготовку к материнству и отцовству, к выполнению **родовой педагогической функции**, в первую очередь в семье, а затем и в любых видах деятельности. Аналогичную интерпретацию имеют и другие рода деятельности. Их развитие в представленной ядерно-матрешечной форме позволяет осмыслить деятельностное проявление целостности личности, креативные формы освоения ею мира.

Изложенные выше модели триединства «Я» (*Ego Vit*, *Ego Ax*, *Ego Ref*), вложенности «Мы-онтологии» в «Я-онтологии», дополняются деятельностной моделью личности. Возвышение личности к «всеобщему самосознанию», от «земного», «корневого» к «космическому», от национально-этно-культурных «корней» к всечеловечности, возвышение ответственности и свободы, возвышение «зрелости» личности происходит в спирально-циклической, периодически-кризисной форме целостного «потока» движения личности, структуризация которого и осуществляется в соответствии с алгоритмом, задаваемым ядерно-матрешечной системой деятельности личности.

## **11. Императив формирования проблемно-ориентированного, энциклопедического профессионализма в XXI веке**

**Становление специализированного профессионализма вследствие чрезмерной доминанты в образовании на специальную профессионализацию,** запрос на которую формировался во второй половине XIX века усиливающейся специализацией хозяйства (промышленности, сельского хозяйства, управления, производства услуг, науки, культуры), **определило онтологическое противоречие между личностным и профессиональным измерениями человека.**

Профессиональная специализация как форма редукции, ограничения видов деятельности, именно вследствие глубокой специализации, редуцировала целостность личности, деформировала её, формировала программы

торможения в проявлении целостности деятельностного качества личности, торможения в развитии тех или иных родов деятельности.

*С одной стороны, личность в своем профессионализме становилась более адекватной выполняемой деятельности во все более узкой «профессиональной нише», благодаря чему росла продуктивность такого узко специализированного труда, а, с другой стороны, она становилась, наоборот, все более неадекватной растущей сложности и целостности мира, в котором она была вынуждена жить. И эта неадекватность в начале XXI века уже приняла формат первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы, выход из которой требует ноосферной человеческой революции на базе ноосферного образования.*

Профессиональный кретинизм как феномен и есть отражение «зашоренности» узко специализированного профессионализма, когда личность, как его носитель, обращалась к проблемам собственного бытия, к проблемам управления, к проблемам социального развития, к проблемам образования, к экологическим проблемам и другим.

*В конце XX века и в начале XXI века оборотной стороной «профессионального кретинизма» и стала функциональная безграмотность, при этом не только массового работника на низших ступенях общественного производства, но и на высших ступенях государственного управления [14; 16; 17; 36;37]. Глобальная Экологическая Катастрофа (ее первая фаза), Глобальные Информационная и Духовная Катастрофы, информационно-интеллектно-энергетическая асимметрия человеческого разума (ИЭАР) есть **разные формы проявления в конце XX века профессионального кретинизма и космопланетарного инфантилизма.***

Академик В. Легасов в результате анализа уроков Чернобыльской катастрофы приходит в 1986 году к выводу о наличии коренного недостатка во всей системе подготовки кадров в СССР – отсутствия **подготовки «профессионалов-проблемников»** (по переходным процессам, по проектированию сложных систем, по диагностике и ликвидации чрезвычайных ситуаций и в исключительных случаях – крупномасштабных аварий и катастроф и т.п.).

За полвека до В. Легасова, несколько в иной системе координат осмысления особенностей научно-технического развития человечества, В.И. Вернадский заострил внимание на то, что **меняется парадигма организации науки, что на передний план выходит проблемная организация науки.**

Анализ логики изменения в организации науки, роста сложности систем, концепция синтетической цивилизационной революции, в том числе системной революции, приведшей к появлению технологических инфрасистем различного ранга, к росту экологической и информационной системностей, явились основаниями для формулировки автором тезиса о том, что в конце XX века сложился **императив формирования проблемно-ориентированного, целостного, энциклопедического профессионализма [16; 17; 27].** Данный



императив дополняет сложившуюся парадигму узкоспециализированного профессионализма, оказывая влияние на последнюю парадигму. Потому что наряду с указанным императивом действует и другой императив, входящий в содержание человеческой и образовательной революций, **императив универсализации профессионального образования; повышения качества фундаментальной подготовки (фундаментализации образования), с тем, чтобы повысить профессиональную мобильность и «моральную износостойкость» знаний специалиста.**

«Инфантилизм» – понятие, означающее «незрелость», недоразвитость личности в смысле её взросления, когда она продолжает оставаться неготовой к восприятию ответственности; происходит от слова «инфант» – королевское дитя.

**Указанные императивы означают растущую востребованность всесторонне развитой, гармоничной личности, имеющей широкое фундаментальное образование, в самом профессиональном пространстве её бытия. Эта «растущая востребованность» и есть проявление «человеческой революции» в профессиональном образовании,** означающей собой приведение системности, сложности профессионализма, интеллекта человека, его внутренней картины мира в адекватное состояние растущим системности, сложности, интеллектоемкости, технологической насыщенности антропогенного мира.

Следует отметить, что определенным ответом на данный императив является выдвинутая отечественной педагогикой **концепция проблемно-развивающего обучения,** которая в качестве своих доминант использовала деятельностный, системный подходы, целевую установку на формирование всесторонне развитой, гармоничной личности [14]. При этом подчеркивается, что всестороннее развитие человека осуществляется через проблемно-деятельностную организацию его обучения, которая ориентируется на более полное раскрытие заложенных в учащихся способностей.

Таким образом, императив проблемно-ориентированного профессионализма и императив всестороннего, гармонического, универсально-целостного, творческого развития человека «сопрягаются», как бы «сходятся» в одном «фокусе» – фокусе слияния личности и профессионала на личностном уровне, достигаемого в высшем мастерстве, сходятся в одном онтологическом уровне – в интенциях «человеческой революции», в тенденции возвышения человека к ноосферному человеку.

**Парадигма проблемно-развивающего обучения как технологии обучения обогащается в данном контексте, расширяется до проблемно-ориентированного образования.**

## **12. Феномены профессионального кретинизма и их преодоление в становлении личности в XXI веке**

**Профессиональный кретинизм имеет еще одну свою ипостась – профессиональный технократизм**, который охватывает собой все виды деятельности человека и все формы его интеллектуально-духовной рефлексии. В этом своем измерении он есть **проявление технократической асимметрии** единого корпуса знаний, общественного интеллекта, которая через образование, процесс субъективизации знаний переходит в форму **профессионально-личностного технократизма**.

Его формами в профессионально-личностном измерении предстают различные формы **узко специализированной (узко профессиональной) фетишизации картин мира**: механической, математической, технико-кибернетической, экономической и тому подобного.

**Узко профессиональная фетишизация картины мира есть форма абсолютизации профессионального мировоззрения, которая приобретает смысл узкопрофессионального редукционизма сложности познаваемого и осваиваемого человеком мира**, когда профессионально-мировоззренческая «позиция узкого специалиста» со стороны этого специалиста-человека рассматривается им как всеобщая, позволяющая решать проблемы, находящиеся за пределами профессиональной компетентности.

**Феномен узкоспециализированного фетишизма есть феномен экспансии узкопрофессиональных методов анализа, моделирования, познания, проектирования и тому подобного на решение проблем, по своей сложности, многоаспектности, целостности, масштабности, находящихся за пределами «области узкопрофессиональной компетентности»**. Такой фетишизм в психолого-интеллектуальном измерении личности приобретает смысл снобизма, например, математического, кибернетического, философского, инженерного, экономического, медицинского и тому подобного.

**Через призму категории отчуждения узкоспециализированный фетишизм предстает как форма «профессионального отчуждения» человека – узкого специалиста от своего бытия, от понимания его сложности, его закономерностей**. Феномен узкопрофессионального фетишизма является формой проявления фундаментальных противоречий человека и, в первую очередь, первого фундаментального противоречия, его первой формы, своеобразной формы «тиражирования» в окружающий мир через «закон удвоения» узкоспециализированной формы его отражения в сознании, интеллекте человека.

**Профессионально редуцированный в своем интеллекте, сознании человек создает «редуцированный технический мир», который вступает в экологический конфликт и с самой природой человека, и с его окружающей природой**. В этом смысле **узкоспециализированный фетишизм выполняет функцию транслятора технократической асимметрии из её проявлений в состояниях знаний и общественного интеллекта в социум, экономику, в технику, в технический базис бытия человека**. Такой технократизм и его фетишизация вследствие своей неадекватности миру и

оборачивается ростом катастрофичности развития человечества в рамках Большой Логике Социоприродной Эволюции.

*Преодоление «технократической асимметрии», как отмечалось уже, и есть опережающее развитие наук о человеке, живом веществе, ноосферологии, биосферологии, валеологии, экологии и тому подобном и их трансляция через образование в процесс формирования личности – профессионала, то есть фундаментализация, гуманизация и гуманитаризация с одновременным развитием естественнонаучной, математической подготовок. Само универсальное, фундаментальное образование приобретает новый облик («новый архетип»), в соответствии с теми достижениями и интенциями в науке, культуре, образовании, которые мы имеем в настоящее время, включая в себя те изменения, которые входят в понятие «революция Неклассичности» [36].*

*Преодоление вышеуказанных феноменов профессиональных кренизма, технократизма, космопланетарного инфантилизма и составляет изменение парадигмы профессионализма, усиление внутри него востребованности фундаментальной образованности, энциклопедичности, универсальности мировоззрения, космо-планетарного пространства сознания.*

*Узкий профессионализм есть другая ипостась частичного человека, порождаемого рыночно-капиталистической цивилизацией человечества, которая переживает глобальный, исторический кризис.*

**Императив выживаемости человечества в XXI веке несет в себе смысл императива ноосферного изменения онтологии человека, то есть базовых оснований его исторического бытия [34].** Этот смысл состоит в возвышении исторического самосознания человека до высот его ответственности за свое историческое будущее и будущее всей жизни на Земле, для чего **человеческий разум, преодолевая свой эгоцентризм, должен стать «разумом-для-Биосферы, Земли, Космоса».** Наступивший Предел есть Предел стихийному, эгоцентричному, и одновременно частичному человеку.

**«Ноосферный человек», который имеет способность управлять социоприродной эволюцией, может быть только целостным человеком. «...Управлять миром как целым, взаимно оценивать и распределять общие силы человечества...» [17, с. 35] может только целостный человек, энциклопедически образованный.**

*Центральная идея русского космизма, русской идеи и русской философии – целостный, универсальный человек в своем бытии, сгармонизированный с природой.* При этом целостность человека неразрывно связана с «Мы-онтологией», с коллективизмом, общинностью, соборностью, через которые он «поднимается» до «всеединства», «общего дела» по Н.Ф. Федорову [46], осознания своего со-бытия по В.Н. Сагатовскому [40], ноосферы В.И. Вернадского [39].

*Целостность человека несет в себе смысл Высокого сопряжения человека с Высшим, которое для религиозного человека есть Бог, а для автора*

– самотворящая Природа (Космос), которая в своей креативной эволюции создала человеческий разум на Земле, и создает его, как мы уже отмечали, с позиций новых представлений об эволюционизме [9] неслучайно.

***Личность как системно-социальное качество потенциально несет в себе этот смысл целостности.*** Развернутая деятельностная модель личности, триединство её «Я» (витального, аксиологического и рефлексивного) по В.Ф. Сержантову, глубинный смысл личностного измерения человека как процесса постоянного возвышения его качества к всеобщему самосознанию, к космопланетарному пространству сознания, к зрелости, патриотизму и призваны раскрыть целостность человека, его личности в ее постоянном становлении и гармоничном развитии. Потому что ***целостность всегда динамична, всегда есть становящаяся и динамическая гармония, всегда есть развивающееся разнообразие, связанное в целостность.***

***«Ядро-матрешечная» система деятельности личности и соответственно ей изоморфная система культуры личности несет в себе смысл спирально-циклического развития разнообразия деятельности, потребностей, способностей, культуры личности,*** а значит и смысл перехода от одного качества целостности человека к другому по восходящим ступеням совершенства человека. «Очеловечивание» человека, таким образом, через категорию личности как процесса постоянного возвышения приобретает новый, дополнительный смысл.

### **13. Педагогическая революция XXI века как одно из средств разрешения противоречия между личностным и профессиональным измерениями качества человека. Опережающая функция педагогического мастерства**

***Сложившееся историческое противоречие частично человека XX и XXI веков – противоречие между личностным и профессиональным измерениями*** – преодолевается исторически двумя сходящимися «потоками», составляющими существо «человеческой» и «образовательной» революций: ***становлением целостного, всесторонне гармоничного, универсально развитого, творческого человека и становлением новой парадигмы профессионализма,*** включающей в себя как расширение базовой подготовки специалистов, их культурно-гуманитарной вооруженности и энциклопедического универсализма, так и проблемно-ориентированного, синтетического, энциклопедически ориентированного профессионализма.

***В личностном плане это противоречие преодолевается мастерством. Мастер в этом своем онтологическом измерении всегда есть «человек будущего», есть приближение к идеалу (к идеальной модели человека),*** который в каждую историческую эпоху несет на себе отпечаток этой эпохи, её устремлений в будущее и ее противоречий.

***Мастерство есть всегда стремление к человеческой целостности.*** И одновременно оно уже есть по своей сути проявление целостности человека. И, тем не менее, мастерство несет на себе «печать» складывающегося

профессионализма, его ценностей и приоритетов. Р.М. Бескина и В.Э. Чудновский [2], рассуждая о *педагогическом профессионализме*, выделяют *два его вида: однонаправленный и комплексный*. В их интерпретации *однонаправленный профессионализм учителя – это узконаправленный профессионализм учителя-предметника*, акцентирующего свои усилия только на качестве преподавания своего предмета.

Они приводят пример учителя химии Семёна Петровича, который проявляет блестяще свой талант, но только «узко» – только в преподавании химии, в демонстрации опытов, не выходя за ним самим поставленные «предметные» рамки общения.

«Семен Петрович – хороший учитель, дающий прочные знания по своему предмету, – пишут они – Вместе с тем нельзя не отметить, что *его профессионализм – особого рода*. Семен Петрович – учитель химии, и это не только его основное занятие, *но и основная направленность его личности*. *Профессионализм Семёна Петровича*, несмотря на все привлекательные черты, *как бы сковывает его личность, ограничивая ее проявления* (вот оно ~ противоречие между личностным и профессиональным измерением человека, когда последнее деформирует первое! – комментарий мой. – А.С.). Это сугубо «химический» профессионализм, поглощающий все остальное» [43, с.52].

Отметим, что «химический» профессионализм и есть редукция педагогического профессионализма, в своих «генах» имеющая истоки «профессионального кретинизма» в педагогической деятельности, когда «узкое мастерство», например в данном случае в преподавании химии, может сочетаться с некомпетентностью в области воспитания, с «рыхлостью» мировоззренческих позиций и тому подобным, деформирующими учебно-воспитательный процесс в целом с позиции становления личности в ученике. **Вспомним мысль К.Д. Ушинского, что только личность может действовать на развитие другой личности.**

Антиподом Семёну Петровичу в этом примере выступает другой учитель – Валерий Павлович, демонстрирующий *«комплексный профессионализм», требующий проявления большего разнообразия «способностей и качеств личности»*. *«Однако его профессионализм не поработает его личности*, не ограничивает её. Наоборот, разнообразные интересы, способности и умения Валерия Павловича, соединившись, как бы образуют новый чудесный сплав – *профессионализм более высокого уровня, которому оказывается под силу не только задача передачи и усвоения знаний, но и становление личности школьника, раскрытие его способностей»* [43, с.53] (выделено мною. – А.С.).

Р.М. Бескина и В.Э. Чудновский, таким образом, иллюстрируют **наши положения о профессиональном редукционизме личности, когда делается ставка на «узкий профессионализм»**.

Интересно, что Валерий Павлович, будучи учителем математики, в своей рефлексии (в своем *Ego Ref*) *преодолеывает математический фетишизм, характерный для многих математиков*. Он формулирует педагогическое

кредо, в содержание которого входит *неправомерность абсолютизации различий между гуманитарным и математическим «складами ума»*. «Он стремится показать красоту, эстетику в логических построениях точных наук, и этим формирует интерес к естественно-математическим дисциплинам не только у «прирожденных математиков», но и у школьников с гуманитарными наклонностями» [43, с. 53].

*«Человек-Мастер» есть такая форма личностного и профессионального существования человека», когда происходит постоянное диалектическое снятие противоречий между ними.* Само диалектическое снятие как процесс в жизни профессионала предстает в виде постоянного возвышения по ступеням мастерства, в котором возвышение несет в себе смысл все более полного раскрытия деятельного качества личности,двигающегося по спирали «ядерно-матрешечной» системы деятельности, которая, по нашей оценке, раскрывает *деятельную целостность личности*. Обратим внимание, что этот динамический процесс одновременного становления и личности, и мастерства включает в себя логику разворачивания филогенетического единства.

*Кругооборот <«витальное «Я» – аксиологическое «Я» – рефлексивное «Я»> служит внутренним механизмом возвышения и качества личности, и качества профессионализма.* Рефлексия на каждой новой ступени качества профессионализма сама поднимается на новую ступень своего качества, двигаясь «внутри себя» к «всеобщему».

*Рост мастерства есть одновременный рост интегрированности сознания человека, интегрированности индивидуального и общественного в сознании личности, воплощения «Мы» в «Я».* Иными словами, *мастерство не есть противостояние профессиональному, а наоборот, слияние личностного и профессионального, есть форма разворачивания всечеловечности.* Ядерно-матрешечная модель деятельного качества эксплицирует «родовое» на индивидуальном уровне, демонстрирует подъем «родового» от «биологического уровня» (на уровне витального «Я») до социального уровня (на уровне аксиологического «Я» и рефлексивного «Я»).

*Педагогическое измерение личности через «род педагогической деятельности», как автор уже отмечал выше, является её онтологическим измерением.* Педагогическая функция, наряду с «трудом» и продолжением «рода» в семье, входит в триаду онтологических функций популяционного здоровья, здоровья нации, этноса, поддержания нормы воспроизводства в «этническом потоке» наследования [44; 45]. *Поэтому любой профессионализм, любое мастерство включает в себя педагогическую функцию, функцию учителя.*

*Учительство, образование институционализируются позже, чем появляется педагогическая функция, т.е. родовая функция человека «быть учителем».* Можно сказать, что *педагогическая функция неотъемлема от сущности человека и приобретает социально-онтологическую статусность вместе с появлением социального человека, с переходом*

**человека в «лоно» социальной эволюции.** Приобретя статус социального института, учительство и образование подняли педагогическую функцию на уровень общественного интеллекта. Она приобрела содержание социально-духовно-педагогического воспроизводства человека. Содержание этого воспроизводства, сложность этого содержания эволюционировали, неся на себе печать эволюции человеческого общества и общественного интеллекта на протяжении истории.

Педагогическая функция на уровне общественного интеллекта уже включала в себя не только социально-духовно-педагогическое воспроизводство человека, но и воспроизводство общественного интеллекта, воспроизводство знаний, культуры и поколений людей, связанных общей социальной памятью, исторической судьбой.

Таким образом, *учительство как профессия остается неразрывно связанной с «корнем» своего происхождения – «тотальной» педагогической деятельностью как «родом деятельности личности». Педагогическая функция в этом её родовом, онтологическом значении тотальна и остается тотальной.*

*Профессиональная дифференциация общества привела к социальной выделенности педагогической профессии, которая имеет свою собственную историю развития, свой собственный филогенез.* Но при этом онтологически она оставалась связанной со своей *рододеятельностной базой – педагогической функцией, учительством как проявлением человеческого в человеке, как функцией, которая вместе с трудом и биологическим воспроизводством человека в семье, является механизмом воспроизводства здоровья человеческой популяции, исторического здоровья нации (народа).*

*Образовательная революция, которую автор в своих работах охарактеризовал как формационную, как смену образовательно-педагогических формаций «в сторону» становления научно-образовательного общества [2; 9, 12; 13; 16-18], таким образом, предстает и как педагогическая революция – революция Неклассичности в пространстве педагогической деятельности, педагогической функции [15].*

*Если «вектор» образовательной революции на уровне общества – научно-образовательное общество, становление ноосферной цивилизации, то на уровне педагогической революции – это целостность, универсализм, энциклопедизм педагогического профессионализма, его проблемная ориентация, оснащённость всеми знаниями, которые накопило человечество.*

Педагогическая дифференциация внутри педагогической деятельности сохраняется, в каких-то своих измерениях – сканируя общую профессиональную дифференциацию. Но при этом она имеет интенцию к укрупнению, к своей фундаментализации, универсализации, к более высокой мировоззренческой, знаниевой, деятельностной многосторонности [30-36].

Таким образом, педагогическая профессия, выделившись в самостоятельный институт в обществе, направленный на реализацию социально-духовно-педагогического производства и воспроизводства человека, в конце XX века становится своеобразным механизмом-интегратором целостного, универсального, всесторонне гармонично развитого человека.

***При этом человеческая революция, с ее императивами, начинается в первую очередь как «человеческая революция» внутри учительства.***

***Преодоление противоречия личностного и профессионального измерений личности, как наследия узкой специализации, сложившегося производства «частичного человека», начинается с педагога, с учителя.***

Мастерство на личностном уровне несет в себе, в своей природе интенцию к преодолению этого противоречия. Онтология мастерства наиболее чувствительна к происходящим онтологическим сдвигам. ***Онтология педагогического мастерства чувствительна вдвойне, потому что она, по закону удвоения, есть онтология «удвоенного» производства человека: учителем ученика и учителем учителя, потому что мастерство есть опережающее воспроизводство качества себя в себе.***

Педагогическое мастерство несет в себе смысл восхождения на более высокую степень всех онтологических измерений личности, рассмотренных: как формы разворачивания «Я», как меры осознания знаний, как онтологии «быть», как высшей формы мышления и мыслительной деятельности, как языковой личности, как творчества, как раскрытия системной целостности всех родов и видов деятельности.

***Опережающая функция педагогического мастерства в XXI веке будет проявляться через раскрытие в учителе будущего т.е. ноосферного человека,*** раскрытие всех видов и родов деятельности, представленных в «ядерно-матрешечной модели» деятельного качества всесторонне, гармонично развитой личности. Причем раскрытие, не навязанное извне, а детерминированное изнутри логикой развития личности, корневыми связями с культурой, «коллективным бессознательным», историей народа.

***Человек будущего, т.е. ноосферный человек, начинается через учителя и учительство. В этом состоит сакральный смысл учительства!!!***

#### Список литературы

1. С.П. Баранов Гносеологический подход к начальному обучению (По материалам работ С.П.Баранова)/ Отв. ред. А.Ж.Овчинникова, Л.З.Цветанова-Чурукова. – София: 2012. – 172 с.
2. Бескина Р.М., Чудновский В.Э. Воспоминания о будущей школе: Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1993. – 223с.
3. Болотин И., Березовский А. Кадры современной высшей школы //Высшее образование в России. – 1998. – №2. – С. 22, 23.
4. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
5. Гегель, фон Г.В. Энциклопедия философских наук. – Т.3: Философия духа. – М., 1977.
6. Зеленов Л.А. Методология человековедения, – Н.-Новгород: НФК «Универсум», 1991. – 76с.



7. Зеленов Л.А., Владимиров А.А. Философские школы Нижнего Новгорода (1958 – 2018) (философские мемуары). – Н.-Новгород: ВГУВТ, ОАЧ, 2019. – 252с.
8. Зеленов Л.А., Дахин А.В., Ананьев Ю.В., Кутырев В.А. Культурология. – Н.-Новгород: НГУ, 1993. – 93с.
9. 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 подгот. спец.; Кострома: КГПУ, 1996. – 248с.
10. Казначеев В.П. Проблемы человековедения /Науч. ред. и авт. послесл. А.И.Субетто «Человековедческие основания российского образования и императива его гуманизации, или Неклассическое человековедение». – М.: Новосибирск: Исследоват. центр проблем кач-ва подгот. спец., 1997. – 360с.
11. Казначеев В.П., Спирин Е.А. Космопланетарный феномен человека; Проблемы комплексного изучения. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1991. – 304с.
12. Кузьмин И.П. Теоретические аспекты исследования профессионализма инженерно-педагогических работников //Материалы III Петербургской междунар. науч.-метод. конф. «Профессиональное последипломное образование: проблемы и перспективы» (С.-Петербург, 3-5 июня 1997). Ч.1. – СПб.: ЦИПКРРиСПО, 1997. – С.17-23.
13. Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. Платон. Аристотель. – М.: Молодая гвардия, 1993. – 383 с.
14. Махмутов М.И. Современный урок. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
15. Налимов В.В. Спонтанность сознания. – М.: Прометей, 1989. – 288 с.
16. Налимов В.В., Дрогалина Ж.А. Реальность нереального. Вероятностная модель бессознательного. – М.: «Мир идей», АО АКРОН, 1995. – 432с.
17. Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое; Веселая наука; Злая мудрость: Сборник/ Пер. с нем. – Минск: ООО «Попурри», 1997. – 704с.
18. Печчеи А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1985. – 312с.
19. Ризз Г.И., Интегративные основы педагогического мастерства, 1995. – С.18.
20. Сагатовский В.Н. Русская идея: продолжим ли прерванный путь? – СПб.: «Петрополис», 1994. – 217 с.
21. Сержантов В.Ф. Природа человека и его судьба (Философская антропология). – СПб.: ПАНИ, 1994. – 427 с.
22. Субетто А.И. Воспитание в пространстве Революции Неклассичности на рубеже XX и XXI веков //Современные подходы к методологии и технологии воспитания. Матер, межрег. науч.-практ.конф 2-6 декабря 1996г. – СПб.: СПбГУПМ, 1997. – С.4-9.
23. Субетто А.И. Доктрина духовно-нравственной системы ноосферного человека и ноосферного образования. – СПб. – Кострома КГУ им. Н.А.Некрасова, 2008. – 98 с.
24. Субетто А.И. Духовно-нравственный императив ноосферного развития российской школы и востребованность гения А.С.Макаренко в современных условиях (Серия: «Истоки Ноосферизма»). – СПб. – Кострома: КГУ им. Н.Некрасова, Изд-во «Астерион», 2008. – 23с.
25. Субетто А.И. Качество – это достоинство человека, нации и общества. – СПб – М.: Исследоват. центр проблем, кач-ва подгот. спец., 1992. – 40 с.
26. Субетто А.И. Качество – это достоинство. Качество как символ синтетического мышления и управления развитием общества //Стандарты и качество. – 1993. – №9. – С.24-33.
27. Субетто А.И. Квалитология образования (Основания, синтез). – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2000. – 220с.
28. Субетто А.И. Креативная онтология и детская педагогика: от творческого бытия к творческому воспитанию //Международная конференция «Ребенок в современном мире». Том 1. Философия детства. – СПб.: Научи, центр проблем диалога, 1993. – С.66-68,

29. Субетто А.И. Николай Константинович Рерих. Система воззрений на творчество и качество. – СПб. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2008. – 50 с.
30. Субетто А.И. Ноосферизм. Том первый. Введение в Ноосферизм. – СПб.: КГУ им. Н.А.Некрасова, КГУ им. Кирилла и Мефодия, 2001. – 537 с.
31. Субетто А.И. Ноосферная апология человечества: научный доклад на X Всемирном Научном Конгрессе/Под ред. Президента Петровской академии наук и искусств д.ф.н., проф. А.В.Воронцова. – СПб.: Научн. Изд-во «Астерион», 2018. – 52 с.
32. Субетто А.И. Ноосферная эмансипация человека (Ответы на критику ноосферизма со стороны профессора Г.В.Задорожного): научно-философский очерк/ Под науч. ред. Президента Ноосферной общественной академии наук д.псих.н., проф. В.В.Семикина. – СПб.: Астерион, 2021. – 56 с.
33. Субетто А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Книга первая. – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 1999. – 206 с.
34. Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития. Научный доклад. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва подгот. спец., 1994. – 185 с.
35. Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования: грани национальной политики. – Кострома. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва подгот. спец., КГПУ. – 1995. – 336 с.
36. Субетто А.И. Роды Действительного Разума/ Под науч. ред. д.ф.н., проф. Л.А.Зеленова. – СПб.: Астерион, 2015. – 200 с.
37. Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем. В 2ч. – М.: Исследоват.центр проблем кач-ва подгот. спец., 1994. – 284с.; 321 с.
38. Субетто А.И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие (интеграционный синтез). – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва подгот. спец., 1994. – 168с.
39. Субетто А.И. Творчество – основа жизни и управления //Человеческий фактор в системе управления производством. Под ред. Ю.Н.Голубева. – Л.: ЛДНТП, 1989. – С.11-16.
40. Субетто А.И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма): Научная монографическая трилогия – СПб.: Астерион, 2010. – 556 с.
41. Субетто А.И. Теория фундаментальных противоречий человека и кризиса истории //Система частных наук о человеке. (Тез. Академич. междуна. симпоз.). – Н.-Новгород, 1992. – С.66-69.
42. Субетто А.И. Теория фундаментальных противоречий человека. – СПб.: КГУ им. Н.А.Некрасова, Изд-во «Астерион», 2004. – 98 с.
43. Субетто А.И. Философия профессионализма: прошлое, настоящее, будущее//«Профессиональное последипломное образование: проблемы и перспективы». Матер. III Петербургской международ. науч.- метод. конф. (С.Петербург, 3-5 июня 1997г.). Часть I - СПб.: ЦИПКРРиСПО, 1997. – С.4-16.
44. Утробин И.О. К онтологии современного образования //Образованная Россия: специалист XXI века. Проблемы российского образования на рубеже третьего тысячелетия. Тезисы и доклады к III съезду Петровской академии наук и искусств и к IV Научной сессии Научного Совета по проблемам образования /Науч. ред. А. И. Субетто – СПб.: ПАНИ, 1997. – С.115-118.
45. Ушинский К.Д. Сочинения. В 11-ти томах. Т.2. – М.; Изд-во АПН РСФСР, 1948.
46. Федоров Н.Ф. Сочинения. – М.; Мысль, 1982. – 711 с.

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

## **ИДЕИ С.П.БАРАНОВА О СУЩНОСТИ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ПРОГРАММАХ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ**

***Аннотация.*** В статье сделан обзор основных положений научной школы С.П.Баранова относительно сущности, содержания и методов этапа развития ребенка возраста 5 – 6 лет. Обосновывается понятие «предшкольное образование», раскрывается идея ученого о необходимости выделения предшкольного возраста как самостоятельного этапа развития ребенка. Изложена миссия программы магистратуры «Предшкольное образование», раскрыты ее задачи, содержание, и охарактеризована профессиональная деятельность педагога предшкольного образования.

***Ключевые слова:*** Начальное образование. Предшкольное образование. Подготовка педагога. Педагогическое образование. Возраст.

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

## **S.P.BARANOV'S IDEAS ABOUT THE ESSENCE OF PRESCHOOL EDUCATION AND THEIR REFLECTION IN TEACHER TRAINING PROGRAMS**

***Abstract.*** The article provides an overview of the main provisions of the scientific school of S.P. Baranov regarding the essence, content and methods of the stage of development of a child aged 5-6 years. The concept of preschool education is substantiated; the scientist's idea of the need to single out the preschool age as an independent stage in the development of a child is revealed. The mission of the Master's program in Preschool education is stated, its tasks, content are revealed, and the professional activity of the teacher of preschool education is characterized.

***Keywords.*** Elementary education. Pre-school education. Teacher training. Teacher Education. Age.

Термин «предшкольное образование» приобрел официальное звучание в проекте Министерства образования и науки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» (2007 г.) [5]. Одним из центральных пунктов этих направлений выступало включение в систему общего образования еще одной ступени, рассчитанной на детей

5-7 лет, что и было в дальнейшем законодательно закреплено в Законе об Образовании в Российской Федерации (2012 г.).

С 2008 года на факультете начального образования Московского педагогического государственного университета (где работал С.П.Баранов) в программы подготовки учителей начальных классов на всех уровнях включены темы, отражающие проблемы подготовки детей к школьному обучению, преемственности программ дошкольного и начального образования, различных стартовых возможностей первоклассников. Также была разработана и реализована магистерская программа «Предшкольное образование». Основу этих конструкторов составили тезисы, подготовленные рабочей группой преподавателей МПГУ с непосредственным участием С.П.Баранова.

1. Дошкольное образование – мощный ресурс развития образовательной системы страны. Аналитические материалы свидетельствуют о том, что в наиболее развитых странах раннее и дошкольное детство рассматриваются как особый национальный ресурс, позволяющий решать сложные проблемы социального и экономического развития. Творческой группой факультета были проанализированы отечественные и зарубежные разработки в контексте проблемы, изучен опыт ряда стран (Голландия, США, Казахстан, Дания, Швеция и др.) в части содержания, организации, инфраструктуры образования детей 5 – 7 лет [4].

Таким образом, не будет преувеличением сказать, что на сегодня ступень дошкольного детства рассматривается как один из главных образовательных резервов, по своей потенциальной содержательной емкости не уступающий ни одной из последующих ступеней. Не использовать его или, что еще хуже, употребить не по его внутреннему назначению, - по меньшей мере, недальновидно.

2. Специфическое отражение требований непрерывности и вариативности современного образования на дошкольном этапе. Вариативность в дошкольном образовании – кардинально отличается от вариативности в школьном образовании. Она ни в коем случае не может пониматься однобоко, только как разнообразие парциальных программ развития детей в детских садах. В дошкольном звене – это, прежде всего, вариативность в формах этого дошкольного образования. Проведенный мониторинг высветил потребность существенной части семей в расширении форм осуществления предшкольного образования.

Непрерывность образования – это обеспечение личности возможности многомерного движения в образовательном пространстве и создание для нее оптимальных условий для такого движения, целостность, достигаемая на основе глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов, а не механическое приращение элементов, а. Преемственность дошкольного и школьного этапов образования не должна пониматься как преемственность учебных предметов и формирование специфических школьных умений и навыков уже в дошкольном возрасте. Это не подготовка «удобного» абитуриента для начальной школы. Корректнее говорить о преемственности в

плане общего развития ребенка и его психологической и физической готовности к начальной ступени школьного образования. Однако выравнивание стартовых возможностей детей, поступающих в первые классы школы, является на сегодня важнейшей задачей.

3. Сохранение самооценности и специфичности дошкольного детства. В современном научно-психологическом понимании детство выступает как закономерная последовательность целостных внутренне необходимых этапов (циклов) развития личности. Развитие происходит во всеобщей культурно-исторической форме образования, и полнота реализации задатков индивида определяется соответствием образовательной формы психологическому содержанию того или иного этапа развития. Дошкольный возраст представляет собой благоприятный (сензитивный) период для становления в контексте игровых форм деятельности ряда способностей (воображения, общения, самоорганизации), которые задают основу для формирования системы компетенций, необходимых для дальнейшего обучения в школе.

Основной психолого-педагогической задачей данного периода жизни ребенка является его развитие в процессе восприятия и освоения окружающего *предметного мира* – его красоты, разнообразия и богатства. Так происходит процесс амплификации – обогащения психической жизни, которая, как отмечал известный отечественный психолог А. В. Запорожец, предполагает максимальную реализацию потенциальных возможностей ребенка. Предметный мир и предметная деятельность ребенка чрезвычайно разнообразны, использование современных возможностей социального мира насыщает предметную среду ребенка и тем самым создает ему условия для индивидуального развития. А организация и создание такой среды зависят во многом от возможностей родителей и воспитателей. Причем, обладая общими характеристиками, эта среда должна отвечать запросам конкретного ребенка, должна учитывать его индивидуальные особенности – замкнутость или общительность, тревожность или открытость и доверие, интерес к определенному виду деятельности или безразличие и неумение спланировать деятельность, довести задуманное до конца. Проектирование такой среды и составляет содержание деятельности педагогов и детских психологов вместе с родителями ребенка.

4. Предшкольный возраст – особый возрастной период. Идея выделения особого возрастного периода сформулирована и научно обоснована в работах профессора С.П. Баранова при участии М.Я. Ситниченко, Л.В. Шишкиной и др. [3]. Рассматривая критерии возрастного развития, используемые в психологии и педагогике, сопоставляя их с сопутствующими развитию современного ребенка условиями социальной среды, профессор С.П. Баранов считал правомерным выделение в качестве самостоятельного периода возрастного развития возраст детей 5-ти – 6-ти лет. Это становится очевидным при рассмотрении существующего принципа выделения возрастных периодов развития на основе физиологических, физических, психологических, педагогических показателей. Некоторые из показателей являются ведущими,

узловыми в конкретном возрастном периоде, другие – зависимыми. Так, в период новорожденности ведущим критерием являются физическое состояние ребенка при сохранении всех других показателей. Психологические критерии являются ведущими в понимании детей дошкольного возраста. В младшем школьном возрасте основу развития ребенка составляют педагогические критерии. Отмечая возрастные особенности дошкольников, психология опирается на общие ведущие компоненты развития ребенка, без учета новой социальной действительности, хотя ребенок 5-6-ти лет имеет существенные различия в уровне сформированности психических процессов – памяти, внимания, мышления, - он имеет более богатый социальный опыт, владеет большим объемом практических умений. Характеризуется же он с прежних позиций, которые больше ориентированы на предыдущий этап его жизни. Поэтому логично будет предположить, отмечает С.П. Баранов, что основу развития ребенка дошкольного возраста составляют, как и в младшем школьном возрасте, педагогические приемы воздействия, методы и принципы воспитания и обучения. Условия жизни, культурная, материальная обеспеченность, забота о физическом и духовном развитии ребенка повышают уровень сформированности познавательных психических процессов и качеств личности современных детей. Поэтому личность и компетентность педагога, работающего с детьми, приобретают высокую актуальность. Поэтому мысль о проектировании траектории индивидуального развития ребенка становится системообразующей идеей концепции дошкольного образования.

5. Риски дошкольного образования. Дошкольное образование нельзя автоматически, повсеместно и непрофессионально включать в сложившуюся систему школьного образования. Необходимо целевое обеспечение разнообразных моделей сочетания дошкольной и начальной ступеней образования, подкрепленное научно, методически и кадрово. Главное – это создать условия для реализации важнейшего в человеческой жизни принципа развития ребенка, а не только «втягивание» ребенка в наличные формы обучения, что в основном и делает сегодня школа. Механическая передача дошкольного образования под ответственность общеобразовательных школ без должного кадрового и методического обеспечения представляется опасным. Легкомысленное отношение к дошкольным возрастам оборачивается для детей в лучшем случае безвозвратно упущенными возможностями, нарушением самооценки дошкольного возрастного периода развития и природосообразности обучения, а в худшем случае – деформацией логики всего последующего онтогенеза (жизненного пути).

Проведенный анализ ситуации подготовки к школе позволял выделить ряд тревожных моментов. Они следующие:

– готовность к школе рассматривается как сформированность умений и навыков чтения, письма, счета, по-существу, предметных знаний-умений, а не развитие тех психических качеств, которые определяют успешность обучения (произвольность, умственные операции, социальный статус ребенка и пр.);

– образовательное учреждение и семья принуждают ребенка уже на пятом году жизни жить по-школьному, попросту «перетягивая» педагогические технологии «сверху вниз», то есть вся система отношений при подготовке к школе выстраивается без учета своеобразия ребенка-предшкольника. Действуя из лучших побуждений, неподготовленный педагог в условиях отсутствия серьезного научно-методического обеспечения нарушает физическое и психологическое здоровье ребенка, логику его личностного роста и, как следствие, закладывает предпосылки для невозможности его нормальной интеграции в школьную, а впоследствии – в социальную жизнь.

Это фактически может лишить детей детства, сделав их «как бы учениками» и отняв возможность свободного – игрового, эмоционально насыщенного – проживания чрезвычайно важного периода развития человека.

6. Проблема разноподготовленности детей на пороге школы существенно затрудняет адаптацию детей к новым условиям школьной жизни, осложняет организацию учебного процесса и вынуждает родителей искать способы “натаскивания” ребенка к школе, что отрицательно сказывается на развитии и здоровье детей (появляется тревога, снижается (завышается) уровень самооценки, исчезает познавательный интерес, желание учиться в школе).

Кроме этого, следует учесть, что предполагаемые изменения должны коснуться не только форм и содержания общеобразовательной деятельности на уровне старшего дошкольного возраста, но и младшего школьного возраста.

Преемственность дошкольного и школьного этапов образования не должна пониматься как преемственность учебных предметов и формирование специфических школьных умений и навыков уже в дошкольном возрасте – это не подготовка «удобного» абитуриента для начальной школы. Корректнее говорить о преемственности в плане общего развития ребенка и его психологической и физической готовности к начальной ступени школьного образования [4; 2].

Миссия и задачи ОП «Предшкольное образование».

Задача подготовки такого педагога заключается не просто в том, чтобы рационализировать процесс образования детей старшего дошкольного возраста, а за счет формирования преемственности программ дошкольного и начального школьного образования в содержании и формах, присущих каждой из этих возрастных групп, максимально полного охвата детей различными формами дошкольного образования повысить в целом эффективность образования, оптимизировать интеллектуальную нагрузку на детей младшего школьного возраста.

Миссия Образовательной программы магистратуры «Предшкольное образование» - формирование в сознании студентов – будущих учителей начальных классов идей бережного отношения к предшкольному детству, сбереганию специфики и самоценности предшкольного возрастного периода.

Анализ и сопоставление слагаемых образовательного пространства предшкольного и начального периодов воспитания и обучения детей позволяют сделать вывод не только об их однородности и сопряженности, но и об их

цельности и единстве. Центральным вектором этого единства как раз и выступает вектор развития ребенка, имеющий разное по глубине, но одинаковое по типу содержание, поскольку слагаемые этих образовательных пространств, по существу, одинаковы и решают задачу организации и включения ребенка в различные виды деятельности, предусмотренные процессом их воспитания и обучения. Проблему индивидуального развития ребенка решает и воспитатель детского сада, и педагог дошкольного образования, и учитель начальной школы. Это, безусловно, повышает социальный статус специалистов в области дошкольного воспитания и начального обучения, но и требует подготовки специальных педагогов детства, способных проектировать и управлять индивидуальным развитием каждого ребенка [1; 16].

Выпускник, получивший квалификацию магистра педагогического образования с профилем «Дошкольное образование», готов решать образовательные и исследовательские задачи, ориентированные на научно-исследовательскую работу в области дошкольной подготовки; использовать современные технологии сбора, обработки и интерпретации полученных экспериментальных данных в системе дошкольного образования; владеть современными методами исследований детей дошкольного возраста и анализировать результаты процесса обучения дошкольников в различных типах учебных заведений (ДОУ, ГОУ СОШ, НОУ и учреждений дополнительного образования); проектировать и реализовывать в практике обучения детей дошкольного возраста новое содержание учебных предметов; диагностировать уровень образованности. Деятельность выпускника направлена на психолого-педагогическое, методическое, организационно-управленческое обеспечение дошкольных образовательных систем, а также обеспечения непрерывности процессов дошкольного и общего начального образования.

Двуединный характер подготовки позволит учителю быть более мобильным, что в полной мере отвечает мировым тенденциям в образовании детей указанных возрастов.

Таким образом, подготовка магистров по профилю «Дошкольное образование» направлена на расширение и углубление знаний и повышение общепрофессиональной и специальной компетентности в области дошкольного и начального образования.

Примерные дисциплины учебного плана магистратуры:

Антропология детства

Методы и технологии развития ребенка в системе дошкольного образования

Психологические основы дошкольного образования

Методика развития речи у детей 5 – 6 лет

Методика развития логики суждений детей дошкольного возраста

Методика развития у дошкольника представлений об окружающем мире

Методика художественно-эстетического развития детей в дошкольный период



Методика музыкального развития детей дошкольного возраста  
Дисциплины и курсы по выбору студента  
Гносеологические основы начального обучения / Психология обучения и воспитания младшего школьника  
Профессиональная компетентность руководителя начальной школы /  
Здоровьесберегающие педагогические технологии начального образования  
Психология детского творчества / Детская литература  
Детский оркестр и хоровое пение / Детское прикладное творчество  
Кукловедение (детский театр) / Игровая деятельность в детском возрасте  
Математический калейдоскоп / Природный мир в музейных экспонатах

#### Список литературы

1. Землянская Е.Н. Уровневая дифференциация в развивающем образовании // Школа будущего. – 2016. № 6. – С. 10-19.
2. Землянская Е.Н., Акпаева А.Б., Кинжибаева Ф.Б. Педагогические подходы к реализации преемственности дошкольного и начального образования // Вестник Торайгыров университет. Педагогическая серия. - №3 (2020 ). – Павлодар. – С. 218 – 230 .  
<https://doi.org/10.48081/CWMU4685>
3. Землянская Е.Н., Ситниченко М.Я., Ковригина Л.П. Исследовательская и педагогическая практика магистрантов. Специализированная подготовка «Предшкольное образование»: Учебно-методическое пособие. – М.: МПГУ, 2011. – 120 с.
4. Землянская Е.Н., Кириллов И.Л. Концептуальные основы подготовки учителей начальных классов к реализации предшкольного образования // Современные методики подготовки детей к школе в России и за рубежом. – М.: Изд. «Прометей» МПГУ, 2008. – С. 88 – 91.
5. Материалы Министерства образования и науки «Концептуальные основы организации образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста (5—7 лет) для построения непрерывного содержания дошкольного и начального общего образования»  
<http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/254/39254/16932>. (Дата обращения 20.02 2020).

***М.Я. Ситниченко***

кандидат педагогических наук, профессор  
Московский педагогический государственный университет  
Москва (Россия)

## НАУЧНАЯ ШКОЛА ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА: ИСТОКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

**Аннотация:** в статье представлена научная школа профессора Сергея Петровича Баранова, которая полностью соответствует всем существующим в науковедении требованиям, показан вклад С.П. Баранова в развитие научного содержания академического курса по теории обучения детей младшего школьного возраста, сделанный с позиции диалектики как науки о познании.

**Ключевые слова:** дидактика, теория обучения, младшие школьники, профессор С.П. Баранов, познание, гносеология, методы и принципы обучения, научная школа.

**M. Ya. Sitnichenko**  
Candidate of Pedagogical Sciences,

## SCIENTIFIC SCHOOL OF PROFESSOR S. P. BARANOV: ORIGINS AND MODERNITY

**Abstract:** the article presents the scientific school of Professor Sergey Petrovich Baranov, which fully meets all the requirements existing in science studies, shows the contribution of S. P. Baranov to the development of the scientific content of the academic course on the theory of teaching children of primary school age, made from the position of dialectics as a science of cognition.

**Keywords:** didactics, teaching theory, junior schoolchildren, Professor S. P. Baranov, cognition, epistemology, methods and principles of teaching, scientific school.

Имя Сергея Петровича Баранова широко известно педагогической общественности России и как автора учебников и учебных пособий для будущих учителей начальных классов, и как ученого, научные интересы которого открыли совершенно новое направление в исследовании проблем обучения младших школьников вообще, а в частности – проблемы формирования у детей первоначальных научных понятий на основе непосредственного, чувственного восприятия ими окружающего мира.

В жизненной судьбе Сергея Петровича много знаковых событий: ученик сельской школы (село Сушково Мосальского района Калужской области), с 15 лет – участник Великой Отечественной войны (сын полка 66-й гвардейской пехотной дивизии, участник боевых сражений за освобождение Польши, Австрии, Венгрии, Румынии), награжденный орденом Отечественной войны первой степени и медалями «За боевые заслуги» и др., студент Московской консерватории по классу балалайки (которую, к сожалению, не окончил, но любовь к инструменту и музыке бережно сохранил на всю жизнь), выпускник психологического отделения философского факультета МГУ, аспирант 2-го МГУ под руководством Академика Ивана Фомича Сवादковского, по окончании которой и началась профессиональная научно-педагогическая деятельность С.П. Баранова – работа в должности доцента и заведующего кафедрами педагогики в педагогических институтах Тулы, Калуги, с 1968 года – в МПГИ им. В.И. Ленина, на факультете начального образования, где исполнял обязанности и заведующего кафедрой педагогики начального обучения, был и деканом факультета.

Именно в годы работы на данном факультете **оформилась научная школа профессора С.П. Баранова**, которая сегодня представлена его многочисленными учениками, среди которых – кандидаты и доктора педагогических наук, преподаватели вузов не только России и Ближнего Зарубежья, но и Болгарии, Израиля, Кубы, а также многочисленная армия учителей начальных классов, получившая знания об особенностях обучения и развития младших школьников у профессора С.П. Баранова.

В настоящее время заметно возросшее государственное внимание к научным школам, поскольку именно они призваны повысить научный и

кадровый потенциал отечественной науки, в противовес возникшей в сложное время перестройки тенденции, особенно среди молодых ученых, так называемой «утечки мозгов». В ряде законодательных документов последних лет («О мерах по государственной поддержке молодых российских ученых – кандидатов наук и докторов наук и ведущих научных школ Российской Федерации», «Государственная программа поддержки ведущих научных школ Правительства Российской Федерации» и др.) отмечена необходимость, *во-первых*, сохранения и поддержки отечественных научных школ: «Существование научных школ во многом является уникальной особенностью российской науки, в силу чего они должны стать самостоятельным объектом кадровой политики. При этом, с одной стороны, будет обеспечиваться преемственность поколений в науке, а с другой – развиваться такие важные элементы научного потенциала, как традиции, нормы, неформальные знания» [14], и, *во-вторых*, дана следующая характеристика научной школы: «Научной школой считается сложившийся коллектив исследователей численностью не менее 10 человек, связанных с проведением научных исследований по общему научному направлению и объединенных совместной научной деятельностью» [15]. Что касается определения, то следует отметить имеющееся их достаточное разнообразие, обусловленное попыткой выделения существенных признаков научной школы как феномена.

Научные школы, как отмечает В.К. Криворученко, существуют в любом научном и учебном заведении, первое место среди последних принадлежит университетам, образовательный процесс в которых «ведётся через науку и на базе науки, пронизан научным содержанием; в научном отношении — это совокупность сложившихся в нём научных школ. Университет отличается прежде всего наличием личностей, *лидеров*, учёных-новаторов, которые «*обрастают*» учениками» [11]. Аккумулируя исследовательскую деятельность, именно научные школы, как отмечает автор, определяют *перспективы развития любой науки*.

Фундаментальной работой по определению сущности данного понятия (научная школа) являются работы М.Г. Ярошевского, который и ввел ее в науковедение – науки о науке. По его мнению, основными характеристиками научной школы являются: *известность, высокий уровень исследований, их оригинальность, научная репутация, научные традиции, преемственность поколений* [17, с.86]. Важнейший показатель результативности научной школы – *временной фактор*, который определяется так: минимальный цикл, позволяющий фиксировать существование школы, – это три поколения исследователей (основатель, последователь-преемник, ученики преемника). Другим, не менее важным, фактором является *многогранность проблемной тематики*, разнообразие направлений исследований, которые осуществляются в рамках конкретной научной школы.

В теории науки различаются такие понятия, как «*научное направление*», «*научная проблема*» и «*научная школа*». Основной структурной единицей высшего учебного заведения является кафедра, но далеко не каждая из них может именоваться научной школой – коллектив кафедры, возглавляемый, как

правило, доктором наук, может вести научную деятельность по определенному *научному направлению*, связанному с исследованием и решением различных многогранных узкопрофессиональных *научных проблем*, и не претендовать при этом на статус научной школы. Главная системообразующая характеристика научной школы – *наличие лидера*, обладающего высокой научной репутацией и широкой научной эрудицией, организаторскими способностями, высокими нравственными качествами, человека, не оказывающего авторитарного давления, а способного оценить творческий потенциал ученика, его идеи и замысел, и готовый помочь ему их развить и реализовать. Именно поэтому научная школа – коллективная по сути, всегда носит имя своего основателя, имеет авторскую принадлежность и выступает неформальным коллективом единомышленников. Можно заключить, что кафедра, работая над определенным научным направлением, может иметь в своем составе конкретную научную школу (и даже не одну), возглавляемую крупным ученым, входящим в ее состав.

Критериями результативности научной школы принято считать количество подготовленных кандидатов наук и обязательно – нескольких докторов наук, а также – научная активность школы: регулярные конференции, выступления, публикации статей, учебных пособий, монографий и т.д. (К.В. Криворученко и др.). На сегодняшний день к научным достижениям относятся еще и участие коллективов в исследовательских программах, целевое финансирование, получение грантов, премий и почетных званий, индекс цитирования научных публикаций ученых и их деятельность в редколлегии научных журналов, органах руководства наукой, научных публикаций ученых, и др.

Интересные мысли высказаны в работе И.Г. Дежиной, В.В. Киселевой «Тенденции развития научных школ в современной России» [9, с.25] о сущностной смежности понятия «научная школа» с существующим в западной литературе понятием «*невидимый колледж*», объединяющая общность которых основывается на свободной кооперации ученых, работающих над общими проблемами. Пожалуй, понимание деятельности научной школы лучше всего иллюстрируют слова С. И. Гессена, которые указывают на еще одну важную особенность научной школы, связанную с передачей молодому поколению технологии научного поиска: «Метод научного мышления передается путем устного предания, носителем которого является не мертвое слово, а *всегда живой человек*. На этом именно зиждется незаменимое значение учителя и школы. Никакие книги никогда не могут дать того, что может дать хорошая школа» [7, с.35].

Отметим также мысль О.Ю. Грязневой о *традициях в научной школе*, которые складываются под влиянием ее лидера и которые, по ее мнению, «нельзя передать по наследству» и далее: «... И если ученый хочет на нее (традицию) опираться, ему придется потрудиться, что бы восприняв ее и осознав свое личностное ее присвоение, впитав через нее опыт предшествующих поколений, создать нечто свое, новое, внести собственный вклад в развитие науки. К тому же деятельность молодого поколения протекает в иных, существенно изменившихся социокультурных условиях, где действие тех или

иных прежних традиций зачастую оказывается проблематичным. Таким образом, жизнеспособность научной школы и возможность ее развития очевидно и обеспечивается своеобразным сочетанием традиций и новаторства. По замечанию Д. Прайса, в истории науки обнаруживается *«любопытный парадокс расширения времени»*. И в этом проявляется диалектическое противоречие природы традиций. С одной стороны, школа основывается на жизненном и профессиональном опыте ее создателя, основателя (при этом он выступает как носитель определенных норм и ценностей, традиций всех предшествующих поколений), а с другой – *«существование школы возможно только как саморазвивающейся системы, поскольку она работает на передовых рубежах науки»* [8, с.40].

В научной литературе (О.Ю. Грязнева, П.И. Довбня, Н.Г. Закревская, и др.) сделана попытка *классификации* научных школ по разным критериям (по статусу научной идеи, широте предметной области, форме организации и др.), и *градациям по степени развития*, которые реально используются во многих вузах: «Признанные научные школы», «Известные научные школы», «Развивающиеся научные школы», «Формирующиеся научные школы» (Ф.А. Бобров, О.Ю. Грязнева, В.В. Шапка). Государственными документами в научный оборот, как отмечает А.Н. Капранова, введен и получил официальный статус новый термин «ведущая научная школа», который определяется так: «Ведущей научной школой Российской Федерации считается сложившийся коллектив исследователей различных возрастных групп и научной квалификации, связанных проведением исследований по общему научному направлению и объединенных совместной научной деятельностью. Указанный коллектив должен осуществлять подготовку научных кадров, иметь в своем составе руководителя, а также молодых (до 35 лет) исследователей» [10, 14].

Заслуживают большого внимания мысли о нравственности руководителя научной школы и ее атмосфере творчества, о личностных качествах ученого, о значении памяти в деятельности научной школы, о технологии научной работы, которая требует сохранения целевых установок, научной эрудиции, организованности, исследовательской честности и кропотливости, уважения к предшественникам. В качестве подтверждения приведем широко используемые многими авторами следующие высказывания: *«М. Г. Ярошевский при анализе научной школы И. М. Сеченова заметил: «Весь облик Сеченова делал его учителем не только в научном, но и в нравственном отношении»* [цит. по:11]; *«... Мы все ощущали себя единомышленниками не только в теоретической физике. Узнав, что человек, с которым ты знакомишься, – физик-теоретик из школы Ландау или близок к ней, ты был уверен, что имеешь дело с порядочным человеком»*[цит. по: 8, с.39].

В качестве рабочего предположения возьмем за основу трактовку понятия «научная школа», предложенную А.С. Левиным, начальником отдела поддержки ведущих научных школ и грантов Президента Российской Федерации: «исторически сложившаяся в России форма совместной научной деятельности коллектива исследователей разного возраста и квалификации, руководимых

признанным лидером, объединяемых общим направлением работ, обеспечивающая эффективность процесса исследований и рост квалификации сотрудников» [13]. Основными характеристиками научной школы могут быть такие: *известность в научном сообществе; оригинальность научных исследований; научные традиции; преемственность поколений.*

Попытаемся с этих позиций охарактеризовать научно-педагогическую деятельность С.П. Баранова как основателя научной школы по теории начального образования.

**1. Первую широкую известность** в педагогическом сообществе получили лекции С.П. Баранова по теории обучения, опубликованные в 1972 году издательством «Прометей» МГПИ им. В.И. Ленина. Новость о том, что в современной дидактике обозначилось принципиально новое понимание процесса обучения, обоснованное общей теорией познания, быстро распространилась среди профессионалов, особенно преподавателей вузов, многие из которых специально приезжали на кафедру педагогики начального обучения и даже в Москву, чтобы приобрести данное пособие. Двухтысячный тираж лекций разошелся буквально за две недели.

Немного раньше (1963г.) отдельной книгой, адресованной учителям начальных классов, в издательстве АПН РСФСР вышла монография С.П. Баранова «Чувственный опыт ребенка в начальном обучении», тираж которой составил 14.500 экз. Обращаясь к учителю начальных классов, Сергей Петрович указывает в этой работе на необходимость обязательного и более глубокого использования в обучении детей имеющихся у них представлений об окружающем мире, поскольку на основе их яркости и образности легче происходит процесс освоения учебного материала, формирование научных понятий и основ абстрактного мышления. Материал данной монографии изобилует примерами из школьной практики и личного педагогического опыта, связанного с организацией планомерного исследования по формированию и расширению чувственных представлений детей на основе восприятия ими предметов и явлений реальной действительности. Прекрасно иллюстрирует это пример, приведенный в данной монографии, с определением имени существительного. Ученики (сельские школьники, 3 и 4 классы, экспериментальные и контрольные), выучив и запомнив правило, безошибочно его воспроизвели, а на просьбу перечислить предметы, обозначающие имя существительное, называли те, которые видели в классе – шкаф, портреты, карандаш, ручка и т.д., то есть их представления *замкнулись в четырех стенах классной комнаты.* Противоположная ситуация возникла на уроке в экспериментальном классе, когда дети перечисляли такие предметы, как лес, трава, поле, гроза, роса, и т.д. У этих учащихся разговор об имени существительном вызвал множество представлений об окружающем мире, у них наблюдалась широта восприятия, способность мыслить представлениями, реальными образами [1]. В монографии рассмотрены вопросы использования представлений на уроках русского языка и арифметики, зависимость объяснения учебного материала от условий формирования представлений у детей,

некоторые способы формирования представлений, обеспечивающих эффективное усвоение учебного материала (подбор представлений учителем в процессе подготовки к уроку; перечисление названий предметов с конкретизацией (и без нее) образов, экскурсии – воображаемые и непосредственные и др. Здесь же впервые ставится и анализируется проблема о мере чувственного в процессе изучения нового материала, и выдвигается гипотеза о том, что она определяется совокупностью образов по количеству и качеству, что доказано в процессе экспериментального обучения сельских школьников Калужской области.

В 1975 году также в издательстве МППИ было издано продолжение к лекциям по теории обучения – учебное пособие «Принципы обучения», где впервые дана характеристика нового дидактического принципа – принципа управления чувственным опытом ребенка в процессе обучения, обосновывая необходимость которого С.П. Баранов писал: «Учебный материал в сознании ученика постоянно вызывает чувственные образы, представления, которые либо помогают усвоению, либо нейтральны, либо уводят в сторону от главных мыслей... Нужно найти педагогические основы преднамеренного управления чувственным опытом ребенка» [2, с. 8]. И как нам кажется, он их нашел в последующей работе – в пособии «Сущность процесса обучения».

Знаменательным в научной деятельности С.П. Баранова стал 1981 год: *во-первых*, в издательстве «Просвещение» вышло учебное пособие «Сущность процесса обучения», которое до сих пор имеется в открытом доступе в Интернет-ресурсах, *а во-вторых* – вышло учебное пособие для педучилищ «Педагогика», в котором раздел «Теория обучения и образования» полностью изложен С.П. Барановым [3]. Содержание теории обучения раскрывается в 6-ти главах учебника: дается сначала понятие о дидактике и ее исторических обзор, представлены дидактические категории, показана гносеологическая сущность процесса обучения и его противоречия, рассмотрены принципы, методы и формы обучения, виды и формы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

Кажется, что это вполне традиционный курс теории обучения, содержание которого занимает 95 страниц (с. 64-159), примерно третью часть всего учебного пособия. Однако, рассматривая существенные признаки процесса обучения, С.П. Баранов отмечает, что «обучение как для учащихся, так и для учителя является одним из видов познания окружающего мира. Обучение как вид познавательной деятельности – исходный, наиболее существенный признак, от которого зависит характеристика всей учебной деятельности. Обучение основывается на общих закономерностях познания, раскрываемых в философии. В этом его сущность» [3, с. 73]. В последнее предложение вполне возможно добавить «гносеологическая сущность», думается, что, излагая свои взгляды в столь академической работе, автор стремился максимально упростить текст, сделать его понятным широкой аудитории (тираж пособия – 435 000). Мысли о значении чувственных образов в формировании научных понятий, об их влиянии на развитие мышления детей и на успешность обучения рассмотрены при характеристике принципа наглядности «как одного из способов организации

чувственного познания школьников в учебном процессе» [3]. Каждая глава пособия заканчивается методическими рекомендациями к изучению темы, которые включают практические задания и вопросы содержанию.

Учебное пособие к спецкурсу «Сущность процесса обучения» имеет дискуссионный характер: в нем дается сначала исторический экскурс понимания обучения педагогами-классиками и современными педагогами, а потом, полемизируя со многими определениями и положениями, установившимися в традиционной дидактике, представлены существенные признаки процесса обучения, его отличия от общего процесса познания (познавательной деятельности ученого), и с гносеологических позиций рассматриваются принципы и методы обучения и их взаимосвязь. Здесь впервые дается авторская классификация методов обучения, которая принципиально отличается от четырех существующих других, и сам факт ее создания является научным вкладом в дидактику (Таблица.1):

Таблица.1.

<i>Авторы</i>	<b>Виды классификаций методов обучения</b>	
	<i>Источник классификации</i>	<i>Группы методов</i>
Голант Е.И.	Способ получения знаний	Словесные Наглядные Практические
Огородников И.Т.		
Скаткин М.Н.	Уровень самостоятельности	Объяснительно-иллюстративные
Лернер И.Я.	и познавательной активности учащихся	Репродуктивные Проблемные Частично-поисковые Исследовательские
Данилов В.А.	Дидактическая цель	Методы получения новых знаний Методы формирования умений и навыков
Есипов Б.П.		Методы закрепления и проверки
Бабанский Ю.К.	Взаимодействие педагога и учащихся	Методы организации учебно-познавательной деятельности <sup>1</sup> Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности Методы контроля и самоконтроля
Баранов С.П.	Способы познания	Методы изучения моделей Методы изучения оригинала Методы изучения связи модели и оригинала

<sup>1</sup> Следуя пониманию С.П. Баранова сущности процесса обучения, обратим внимание на используемый Ю.К. Бабанским термин «учебно-познавательная деятельность»



*Небольшое пояснение:* методы изучения моделей – это способы изучения учебного материала, представленного в учебниках и книгах; методы изучения оригинала – это организация наблюдений детей за реальными объектами в его естественных условиях, которые способны вызвать и сохранить у ребенка чувственный образ объекта в реальных условиях его бытия. [4]. Важно, что все предлагаемые методы ориентированы на противоречия, возникающие в мыслительной деятельности младшего школьника, и на их снятие в процессе обучения. Это же относится к характеристике всех принципов обучения, которая также выстроена в логике тех противоречий, которые сопровождают учителя и ученика при их использовании на уроке. В заключении пособия отмечено: *«Диалектический материализм описывает сущность противоречий познания; как протекает процесс их становления и разрешения в учебном процессе – главное и в теории и практике обучения... Особенно это важно по отношению к младшему школьнику. Ведь у него формируется новый этап познания, и многие успехи и неудачи учебы объясняются противоречивостью перехода мысли от конкретного к абстрактному. Главными элементами структуры учебной деятельности является логика усвоения учебного материала: понятия, правила, определения, доказательства, формулы, схемы и пр. Чувственный образ здесь имеет вспомогательное значение, является средством усвоения учебного материала. Однако в процессе обучения нужно видеть, что чувственное познание может быть самостоятельной стороной развития учащихся. Тогда меняется структура учебной деятельности, ученик представляет окружающий мир и его стороны в процессе усвоения понятий и закономерностей. Процесс обучения становится более полноценным, продуктивным и творческим. Важно, чтобы дети с первых шагов школьной жизни не абстрагировались от понятных, интересных близких по жизненному опыту природных и социальных явлений»* [4, с.142]. Изложение авторских взглядов сделано по законам формальной логики – определяются видовое и родовые понятия, дается аргументированная и очень конкретная характеристика каждого из них.

Данное пособие было издано на Кубе, в Болгарии, Иране, Вьетнаме и др. странах.

В 2002 году была опубликована программа курса «Теория обучения», предлагаемая студентам факультета начального образования МПГУ [5], в которой были указаны следующие темы: «Теория познания как методологическая основа дидактики. Противоречивость познавательной деятельности младшего школьника. Разрешение противоречий в процессе начального обучения детей». В перечне семинарских занятий по теме «Современные концепции процесса обучения» (наряду с такими, как: «Обучение как взаимосвязь преподавания и учения, как сотрудничество учителя и учащихся»; «Обучение как процесс поэтапного формирования умственных действий младшего школьника») указана такая тема семинара: «Обучение как вид познавательной деятельности человека. Управление чувственным познанием младшего школьника».

Все вышесказанное позволяет утверждать, что идеи С.П. Баранова вошли в содержание академического курса современной теории начального обучения и имеют широкую известность. Имя Сергея Петровича Баранова получило отечественное и мировое признание благодаря также последующим его работам: *монографиям* «Теория обучения детей младшего школьного возраста» (2001г.), «Гносеологические основы начального обучения детей в школе» (2005г.), «Гносеологический подход к начальному обучению (София, 2012г.); *учебным пособиям* «Дошкольная педагогика» (2005 г., в соавт.), «Методика обучения и воспитания младших школьников»: для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» (квалификация "бакалавр") / С. П. Баранов, Л. И. Бурова, А. Ж. Овчинникова ; под ред. С. П. Баранова (2015 г.); им опубликовано свыше 100 научных статей по проблемам чувственного опыта младших школьников, систематизации чувственных образов детей, логике мысли ребенка и др.

Сергей Петрович Баранов был руководителем образовательных проектов по дошкольному образованию, по модульному включению педагогической практики в процесс подготовки учителя, он выступал на конференциях по педагогическому образованию в педагогических вузах и университетах страны, был в Якутии и Казахстане, в Болгарии, на Урале, Ельце Липецке, Калуге, Пскове, Череповце и многих других местах.

Профессор С.П. Баранов – постоянный член Диссертационного Совета по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, и частый оппонент представленных к защите диссертаций.

Около 40 лет он был незаменимым членом редакционной коллегии журнала «Начальная школа», где не только осуществлял экспертную оценку присланных материалов, но и участвовал в выездных заседаниях редколлегии и научных конференциях, проводимых журналом, известным всем учителям начальной школы страны.

В сферу научно-педагогической деятельности входила и подготовка молодых ученых – под руководством С.П. Баранова успешно завершены были кандидатские исследования свыше 40 аспирантов, он был научным консультантом двух докторских диссертаций. С.П. Баранов пользовался неизменным уважением со стороны коллег кафедры, был авторитетом для преподавателей педагогики педвузов и педколледжей страны, студентов и огромной армии учителей начальных классов. Признанием его заслуг в научно-педагогической деятельности стало присвоение звания действительного члена-академика Академии педагогических и социальных наук.

**2. Оригинальность педагогических идей** и научных взглядов С.П. Баранова очевидна уже из темы его кандидатской диссертации: «Соотношение чувственного образа и понятия в процессе обучения младших школьников» (1960 г.) Упомянутая выше первая монография «Чувственный опыт ребенка в начальном образовании» как раз и отражает как содержание кандидатского исследования, так и основное направление его научно-педагогической

деятельности, итогом которой явилось создание *научной школы по гносеологическим основам обучения младших школьников.*

В качестве подтверждения приведем некоторые темы диссертационных исследований, выполненных под руководством профессора С.П. Баранова:

- «Развитие у младших школьников логических суждений в процессе освоения учебного материала» (*Яковлева С.Г., Москва, 2002 г.*);

- «Педагогические условия повышения качества понимания учебного материала младшими школьниками» (*Соловьева Т.А., Псковский гос. университет*);

- «Формирование эстетических представлений о природе у младших школьников» (*Овчинникова А.Ж., Елецкий гос. университет*);

- «Объяснение учебного материала на уроках в начальной школе» (*Цветанова-Чурукова Л.З., Республика Болгария*);

- «Моделирование процесса систематизации знаний о природе у младших школьников» (*Барашикина С.Б., Пензенский пед. университет*);

- «Образность мысли как фактор усвоения учебного материала детьми шестилетнего возраста» (*Антонова Н.Н., Москва*);

- «Формирование научных представлений о пространстве и времени у младших школьников» (*Козина Е.Ф., МГПУ, 2001г.*);

- «Развитие научных представлений об окружающем мире у детей в начальной школе России и Ирана» (*Алиасгари Маджид, Иран*);

- «Педагогические условия эстетического воспитания младших школьников посредством музыкально-литературных композиций» (*Осеннева М.С., МПГУ*);

- «Познание ребенком окружающего мира в педагогической теории Ж.-Ж. Руссо» (*Черновол М. П., Елецкий гос. университет*);

-«Эстетическое развитие младших школьников на основе взаимодействия видов искусства» (*Нехлопочина А.Н., МПГУ*) и др.

Темы докторских диссертаций, выполненных при консультативной помощи С.П. Баранова:

- «Теоретико-педагогические основы формирования у младших школьников естественнонаучной картины мира» (*Бурова Л.И., Череповецкий гос. университет*),

- «Теоретические основы формирования эстетического отношения к действительности у учащихся начальных классов школы» (*Овчинникова А.Ж., Липецкий университет*).

Эти исследования *многогранны по тематике* (история педагогики, проблемы эстетического, экологического воспитания детей, формирования у младших школьников мировоззрения, проблемы организации обучения, использование различных методов обучения на уроке и др.), они значительно обогатили теорию обучения детей младшего школьного возраста, расширили круг педагогических ее проблем, и каждое из них свидетельствует об уникальности научной школы, созданной С.П. Барановым, ее целевой установки на повышение качества обучения детей в начальной школе.

Для того, чтобы более наглядно увидеть не только оригинальность приведенных исследований, но и показать их новизну и актуальность, проведем небольшой исторический анализ содержания раздела по теории обучения в учебниках по педагогике разных лет. Для сравнения взяты учебники известных педагогов: Б.П. Есипова и Н.К. Гончарова (1947г.), Н.К. Гончарова «Основы педагогики» (1947г.), «Педагогика» под ред. И.А. Каирова, «Начальный курс педагогики» М.Т. Смирнова (1950г.), «Педагогика» (П.Н. Шимбирева, И.Т. Огородникова (1954г.), «Педагогика» и «Педагогика школы» И.Т. Огородникова (1958 и 1978гг.), «Педагогика» Ю.К. Бабанского (1983г.), учебник «Педагогика» под ред В.А. Сластенина (1997г.), «Дидактика» А.А. Ситарова (2002г.), «Дидактика начальной школы» А.Е. Дмитриева и Ю.А. Дмитриева (2005г.).

Временной диапазон данных учебников позволяет проследить развитие теоретического содержания академического курса дидактики как науки об обучении за более чем полувековой период. В качестве критериев анализа взяты следующие характеристики: структура курса (содержание); определение процесса обучения; возрастная адресность (отражение специфики обучения детей младшего школьного возраста). Результаты сравнительного анализа представлены в таблице.2.

Таблица.2.

**Содержание учебной дисциплины «Теория обучения и образования» (дидактика) в учебниках по педагогике разных лет (1947 -2005гг.)**

№ п/п /Авторы	Структура курса (содержание)	Определение процесса обучения	Адресность (начальная школа)	Примечание (особенности)
1.Есипов Б.П. Гончаров Н.К. «Педагогика», 1946.- 519с.; С. 96-240.	Дидактика рассматривается в ракурсе воспитания (воспитание интереса, внимания и т.д.) Общий ее раздел включает логические и психологические основы обучения; принципы обучения. Задача дидактики – знания, умения, навыки.	<i>Термин не введен.</i> Дано определение дидактика: – «дидактика является теорией образования и обучения или <i>теорией умственного воспитания учащихся</i> » (с.96)	Гл.VIII-Содержание образования и обучения в начальной школе: учебный план, программы, воспитательный потенциал учебных предметов.  Урок и методы учебной работы;	В гл.IV использован термин « <i>Предшкольное воспитание</i> » Подробно рассмотрены особенности организации обучения в малокомплектной школе (гл.X). В методах учебной работы: <i>заучивание учащихся учебного материала</i>

			проверка и оценка знаний, руководство домашней работой, подготовка учителя к уроку.	
2. Гончаров Н.К. «Основы педагогики» 1947.-406с.; С. 286 – 342.	Гл.VII «Теория обучения» содержание учебной дисциплины не отражено.  Изложена полемика  Понимания теории обучения в ракурсе  общей теории познания	Термин не введен	–	Употреблен  термин «гносеология».  Дана критика взглядов И.Ф. Свядковского на попытку разработки диалектических основ обучения
3. Каиров И.А. «Педагогика» 1948. – 458с. Теория обучения (дидактика) С. 51 – 204.	Гл.III. Процесс обучения  Раздел IV. Содержание образования и обучения (Скаткин М.Н.)  V. Урок - основная форма учебной работы  VI. Методы обучения  VII. Методы проверки и оценки знаний учащихся	«Обучение есть планомерно осуществляемая  работа в школе, направленная к вооружению учащихся системой знаний, умений и навыков, к формированию их коммунистического мировоззрения и к планомерному развитию их умственных сил и нравственных качеств в соответствии с общей целью и конкретными задачами коммунистического воспитания; эту задачу осуществляет учитель, организуя под своим руководством активную деятельность учащихся» (С.54).	–	Есть УП разных школ  При характеристике принципов отдельно рассматривается вопрос о стимулировании учащихся к учебной работе (с.85);  <i>«Борьба с неуспеваемостью» -с.198.</i>
4.Смирнов М.Т. «Начальный курс	Дидактика:  Гл.XIV.Принципы дидактики	Термин не введен.  Дидактикой называется та часть	Основное содержание посвящено начальной	Предложена классификация методов обучения: живое слово

педагогике» 1950. – 267с.; С. 134-198.	Гл.XV. Содержание образования и обучения в начальной школе  Гл.XVI. Методы начального обучения  Гл.XVII. Классно-урочная система и урок  Гл.XVIII.  Самостоятельные домашние занятия учеников	педагогике, в которой излагается теория образования и обучения	школе (Гл.XV, XVI, XVII и XVIII).  Достаточно кратко	учителя; книга; непосредственное наблюдение  Даны дидактические требования к домашней работе, указания ученика и родителям  Используется термин «Предшкольный возраст»
5.Шимбирев П.Н. Огородников И.Т. «Педагогика», 1954. – 427с.; С.71 – 192.	Теория обучения (дидактика) Гл. 5. <i>Учение о процессе обучения</i> Гл.6. Принципы советской дидактики Гл.7. содержание образования Гл. 8. Урок в советской школе Гл. 9. Методы обучения	Термин введен, но определение не дано. Указано так:  «обучение отражает два ряда отношений, состоящих из двух сторон. Одна сторона определяется потребностями общества ...; другая - закономерностями возрастного развития детей (с.71)	-	В гл.3 «Обучение и воспитание детей разных возрастов» дана характеристика детей младшего школьного возраста.  При характеристике процесса обучения (гл.5) <i>обучение</i>  <i>рассматривается</i>  <i>как процесс познавательной деятельности учащихся</i>
6. Огородников И.Т.  А. «Педагогика» 1955г. – 369с.; С.79-112.  Б. «Педагогика школы» 1978г. – 316с.; С. 26-112.	<b>А. Часть3.</b> Дидактика (теория обучения)  Гл.XIII.Процесс обучения Гл.XIV.Принципы обучения Гл.XV. Учебные планы, программы и учебники Гл.XVI.Формы организации учебной работы Гл.XVII.Методы обучения. <b>Б. Раздел 2</b> Содержание и методы обучения в школе  Гл.3. Основы образования в школе (общее, политехническое и проф. обр.; УП школы; уч.	Четкого определения нет.  Отмечено: процесс обучения, как и всякий вид познания, имеет две стороны: объективную и субъективную.  Объективная -само содержание обучения, а субъективная –  сама познавательная деятельность учащихся.  (А -с. 150; Б.-с. 45).  Представлена структура обучения с позиций теории	---  ----	<b>А. --</b> Впервые есть параграфы:  <i>Процесс познания</i>  <i>и процесс обучения;</i> <i>Познавательная деятельность учащихся в обучении;</i>  <i>Руководство учителя познавательной деятельностью учащихся; Содержание процесса обучения</i>  (Знания, Умения, Навыки). Но, вариант Б имеет подраздел:  «Жизненный познавательный опыт учащихся»;  Рассматривает еще воспроизводящий и

прогр., учебники)	познания	творческий характер учебного процесса.
Гл.4. Учебный процесс в школе		Проблемный характер процесса обучения.
Гл.5. Принципы обучения		В методах указано <i>программированное обучение</i>
Гл.6.Формы организации учебной работы в школе		
Гл.7. Методы обучения в школе		

7.Бабанский Ю.К. Дидактика. Гл.5.	Процесс обучения	-----	При характеристике процесса обучения есть подраздел: <i>Соотношение процесса познания и учения; рассмотрены движущие силы процесса обучения -это противоречия, в процессе разрешения которых происходит развитие учащихся</i>
«Педагогика»	- это	--	<i>в обучении.</i>
1983г. – 603с.;	целенаправленное, последовательно изменяющееся взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования, коммунистического воспитания и общего развития обучающихся		Рассмотрены закономерности процесса обучения.
С. 91-268	(С. 124).		Кроме урока, представлены другие формы обучения (семинары, факультативы, доп. занятия, и т.д.)
Гл.6.Содержание образования в советской школе (Сорокин Н.А.)			
Гл.7. Процесс обучения Бабанский Ю.К.)			
Гл.8.Принципы обучения(Ю.К.)			
Гл.9. Методы обучения (Ю.К.)			
Гл.10.Формы организации обучения (Сорокин Н.А.)			
Гл.11. Оптимизация процесса обучения(Ю.К.)			
Гл.12. Контроль за результатами учебно-познавательной деятельности учащихся. Оценка и учет (Сорокин Н.А.)			

8.Сластенин В. А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И.	Системообразующим понятием всего содержания является педагогический процесс.	<i>Обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом.</i>	Очень коротко при характеристике теорий начального обучения	Логика учебного процесса и структура усвоения:  -чувственное познание (восприятие);  -абстрактное мышление (понимание, осмысление, обобщение);  -применение знаний (практика)
Шиянов Е.Н. «Педагогика» 1997г. – 512с.; С. 186 – 212.	ГЛ.12. – Обучение в целостном педагогическом процессе  1.Обучение как способ организации педагогического процесса  2. Функции обучения  3. Методологические основы обучения  4. Деятельность учителя и учащихся в процессе обучения  5.Логика учебного процесса и структура процесса усвоения  6. Виды обучения и их характеристика  7. Современные теории обучения (дидактические концепции)	<i>Познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности.(186с.)</i>		
9.Ситаров В.А. Дидактика 2002г. – 368с.	Гл.1. Введение в дидактику  Гл.2. Генезис дидактических систем в различные исторические периоды  Гл.3. Психологические основы обучения  Гл.4. Основы общей дидактики(содержание образования, принципы, методы обучения, формы обучения)  Гл.5. Основные направления современного обучения (РО, концепции Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, проблемное обучение,	Обучение представляет собой процесс, в основе которого лежит императив подготовки человека знающего, то есть происходит активное освоение учащимися системных знаний, умений и навыков, а также понимающего - способного понимать себя, других людей и другие культуры, специфику современного бытия и умеющего вписаться в сложный окружающий мир.  Процесс обучения обеспечивает	Дидактика начальной школы (с. 322-332)  Учебная деятельность и дидактические основы ее формирования  (Вергелес Г.И.)	Ключевые слова: дидактика, обучение, образование.  Даны физиологические, социокультурные, информационные, нормативные, психологические основы дидактики;  изложены подробно дидактические системы разных исторических периодов.



программированное обучение)	преемственность поколений, полноценное функционирование общества и соответствующий уровень развития личности.
Гл.6. Частные возрастные дидактики (обучение дошкольников, дидактика начальной, высшей школы, образование взрослых).	
	(с.11).

10. Дмитриев А.Е., Дмитриев Ю.А. Дидактика начальной школы 2005г. – 264с.	<p>Часть I. Гл. 1. Предмет и задачи дидактики</p> <p>Гл.2. Методология и современные теории и концепции обучения</p> <p>Гл. 3. Совершенствование учебно-воспитательного процесса, технология активного обучения младших школьников</p> <p>Гл. 4. Закономерности и принципы начального обучения</p> <p>Гл.5. Обновление содержания начального обучения и образования</p> <p>Гл.6. Повышение эффективности форм организации обучения младших школьников</p> <p>Гл. 7. Характеристика методов обучения</p> <p>Гл. 8. Проверка и оценка знаний, умений и навыков младших школьников</p> <p>Часть II. Материалы для самопроверки</p>	<p>Совместная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой решаются задачи образования, воспитания и развития школьника. (с. 53).</p> <p>Подробно рассматриваются знания, умения, навыки.</p>	<p>Много практических заданий</p>	<p>Этапы познавательной деятельности</p> <p>соответствуют этапам познания:</p> <p>-восприятие, ощущения;</p> <p>-понимание и осмысление;</p> <p>-запоминание, закрепление, повторение;</p> <p>- формирование учебных умений, и навыков;</p> <p>-применение знаний, умений, навыков на практике</p>
---	---	--	-----------------------------------	--

Эта произвольная выборка учебных пособий отражает лишь в определенной мере развитие научного содержания дидактики как учебной дисциплины. Поэтому при сравнительном анализе будем больше опираться на указанные временные рамки данных учебников и *попытаемся обобщить материал таблицы:*

- В первой половине XX века (40-е годы) дидактика рассматривается в контексте воспитания, а конкретнее – как задача умственного воспитания школьников, что с исторических позиций вполне понятно. Раздел «Дидактика» или размещен внутри раздела о воспитании (№№1, 4), или является самостоятельным блоком, но располагается после проблем воспитания (№6 А). По мере самоопределения теории обучения как самостоятельного раздела педагогики ее содержание предваряет вопросы воспитания, и, начиная это уже с 50-х годов, то есть с середины XX века (№№6, 7, 8);

- основное содержание теории обучения соответствует положениям «Великой дидактики» Я.А. Коменского почти во всех пособиях, и освещает вопросы принципов и обучения, содержания образования, характеристику методов обучения и проверку и оценку знаний, умений и навыков. Знаниевый подход сохранил свое главенствующее положение на протяжении всего XX века. Безусловно, содержание дидактики было актуализировано всегда на задачах общественно-политического развития страны: в определенные временные рамки акцент делался на обосновании содержания образования, позднее – на проблемах трудового, политехнического образования, на связи обучения с производительным трудом и всестороннем развитии школьников;

- категориальный аппарат дидактики начал определяться с 50-х годов, и более четко он стал виден к 70-м годам. Наиболее полно он раскрыт в работах последних авторов (№№8, 9,10);

- определение процесса обучения как основной категории дидактики чрезвычайно различаются: сначала это просто учебная работа, учебный процесс; позднее – двусторонний процесс, потом – познавательная деятельность, учебно-познавательная деятельность. Однако попытка обоснования его на основе процесса познания появилась в середине XX века (№2), и принадлежала она И.Ф. Свядковскому, взгляды которого вызвали широкую научную дискуссию;

- проблема соответствия процесса обучения общей логике познания впоследствии звучит как методология дидактики и основывается на законах диалектики, что определяет его этапы (№№ 6, 7, 8, 10), авторы широко используют при этом понятие «движущие силы обучения», а не понятие «противоречия», которое с точки зрения философии является более точным;

- некоторые авторы используют такие термины, как «чувственное восприятие», «жизненный опыт» (№№6,7,8,10), иногда употребляют даже термин «противоречия», но они представлены в отрыве от основного содержания теории обучения и характеристики других категорий дидактики;

- все авторы, характеризуя процесс обучения, соотносят его организацию и содержание с возрастными особенностями школьников. Интересно, что еще в первой половине XX века выделен как самостоятельный период развития предшкольный возраст, вновь обративший на себя внимание в психолого-педагогических исследованиях конца 90-х годов.

*Основной вывод:* в теории обучения отсутствовало системное изложение гносеологических основ дидактики, на основании которых были бы представлены все ее основные категории: определение самого процесса

обучения, его закономерностей, принципов и методов. Введение в содержание дидактики отдельных текстов о соотношении обучения с общей теорией познания звучит отрывочно, а именно эти чрезвычайно тонкие проблемы, уходящие вглубь и познавательной деятельности младшего школьника, и раскрывающие процесс формирования у него научных понятий, и тех противоречий, с которыми сталкивается ребенок в своей мыслительной деятельности, какие методы будут ему при этом помогать и как их лучше использовать для усвоения учебного материала – *ответы на эти и многие другие рассмотрены в трудах С.П. Баранова, а впоследствии – и в разнообразных исследованиях его учеников.* Предложенная участниками данной научной школы система обучения на основе чувственного восприятия детьми окружающего мира, формирования представлений (чувственных образов о его предметах и явлениях рассмотрена в его работах полностью с гносеологической точки зрения – через определение противоречий, которые возникают как в индивидуальном, так и в общественном развитии. «Общественные формы познания превосходят индивидуальные. Обучение сближает эти формы познания, вернее, приближает индивидуальную познавательную деятельность к структуре общественного познания. Однако тождества здесь не может быть. Обучение ускоряет темпы индивидуального развития, однако это развитие всегда уступает уровню общественно-исторического развития. Поэтому противоречие разрешается не *вообще, а в данный момент*, обуславливая шаг в усвоении учеником опыта человечества и подготавливая последующий шаг» [4, с.41]. Выделенные в тексте курсивом слова обращены, скорее всего, к конкретному уроку как единице обучения, к учителю, умеющему понять трудности усвоения детьми каждой конкретной темы учебного материала, умеющего выбрать, подобрать наиболее оптимальные методы и приемы ее изучения с учетом возраста, достигнутого уровня знаний, имеющегося личного опыта, запечатленного в представлениях и образах. Отсюда рождается следующая триада обучения: «оригинал (чувственное представление, живая действительность); модель (учебный материал); оригинал (реальная действительность, закрепленная в виде понятия, или новое знание и умение)», что соответствует известной формуле: «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике».

Высокие технологии в корне изменили и школьный урок, и учебные программы, и даже формы обучения. И современные дети с первых дней жизни попадают в совершенно новую социо-культурную среду, но кто сказал, что их развитие, обучение и воспитание проходит без чувственного восприятия окружающего мира? А может быть, забыв об этом, педагоги, родители, социологи и психологи так сетуют на равнодушие и жестокость, на отсутствие навыков общения наших современных детей? И очевидно, что создание чувственных образов и их систематизация обеспечат формирование у каждого школьника личностных ценностей, помогут решению столь актуальных сегодня задач духовно-нравственного воспитания. Кстати, структура современного урока, согласно ФГОС НОО, обязательно имеет такие его этапы, как мотивация

к учебной деятельности, актуализация знаний, определение затруднений проблемы, и постановка учебной задачи, которые, по сути, раскрывают диалектику познания, так как основаны на обнаружении противоречий, связанных с отсутствием возможностей ее (учебной задачи) выполнения.

Естественно, возникает вопрос о возможности использования концепции обучения, выдвинутой С.П. Барановым, в условиях современных дистанционных форм обучения, когда определяется новое направление в теории обучения – «цифровая дидактика». Любая технология является вспомогательным педагогическим средством: компьютеризация обучения хорошо зарекомендовала себя при контроле за самостоятельной работой учащихся, активно помогает школьникам в поиске и обобщении материалов, учебные видеофильмы, безусловно, расширяют представление детей об окружающем мире и т.д. Но это совершенно не исключает возможности учителю опираться в обучении на имеющиеся у младших школьников личные представления, основанные на наблюдениях и личном восприятии. У многих школьников, родителей, учителей закрепился не совсем положительный отзыв о вынужденном онлайн-обучении, поскольку он сказался и на организационной стороне учебного процесса, и на невозможности установления детьми личных контактов, как с учителем, так и с одноклассниками, на трудностях отслеживания эмоционального отклика и т.д. Однако возможность использовать на дистанционном уроке на любом этапе приемов открытого диалога, или различных форм творческих заданий – всегда сохраняется, и, как во всех других ситуациях, все зависит от возможностей и мировоззренческих позиций учителя. Обращение к личному опыту, имеющимся чувственным представлениям всегда повышает интерес, стимулирует познавательную деятельность, помогает самостоятельности мысли ребенка, и даже любого обучающегося. И когда на занятиях со студентами по музейной педагогике (дисциплине, ориентированной на формирование общекультурных компетенций) в ответ на вопросы «Сколько в Москве органов?», или «Назовите оперу, которую Вы смотрели» – каждый вспоминает виденное или слушает ответы других – то сразу возникает атмосфера непосредственного общения, настрой на взаимный диалог.

Завершая тему бесспорной оригинальности научной школы С.П. Баранова, приведем для раздумий одну выдержку из его работы: *«Нельзя допускать абсолютизации, фетишизации какого-либо метода, формы, структуры, этапа познания в противовес другим. Например, в экспериментах В.В. Давыдова и его сотрудников формирование абстракций у младших школьников имеет самодовлеющее значение. Все другие формы познания включаются как вспомогательные. Это может быть оправдано с точки зрения психологических концепций, проверяемых в учебном эксперименте, но не соответствует общим закономерностям познания»*{4,131}.

**3. Традиции научной школы** профессора Баранова подчинены единой цели: совершенствованию начального обучения и развитию детей младшего школьного возраста. А еще это наличие практики работы в начальной школе, владение научно-историческим психолого-педагогическим наследием, высокая

мотивация и порядочность, понимание актуальных проблем в обучении детей младшего школьного возраста. Помня о двойственном характере традиций и их роли в развитии научной школы, отметим, что именно вышеперечисленные позиции стали основополагающими для научной школы С.П. Баранова. Ведь научная школа – это не круг людей, думающих одинаково, а союз людей, смотрящих в одном направлении. Отсюда внимательное и уважительное отношение к каждому, стремление увидеть, понять индивидуальные интересы, тесный диалоговый контакт, взаимопомощь и доверие. Аспиранты Сергея Петровича вспоминают его визиты в общежитие, которые сопровождались душевными беседами и на научные темы, и просто о жизни. Истоки такой атмосферы – в личностных качествах самого Сергея Петровича, «который оставался учителем в разных ситуациях — и в приемной Президента Калмыкии, и в православном храме. Знание народных обычаев и традиций, любовь к природе, музыке, умение играть на балалайке, остроумие, доброта и отзывчивость — качества Сергея Петровича, которые притягивали к нему людей, попадавших под обаяние этого душевного и высокодуховного человека» [15].

А еще они отражают тот личный опыт, который он сам получил в научной школе академика Ивана Фомича Сवादковского. Захватывающая мысль – на памятнике академику Сवादковскому, согласно его завещанию, короткая надпись «Учитель». Вот уж действительно, учитель силен и славен своими учениками! Из школы Сवादковского вышли известные академики и ученые, доктора наук, которые сами впоследствии стали основателями научных школ: научная школа по проблемам подготовки учителя и формирования его личности – это школа академика В.А. Слостенина, проблемы обучения младших школьников – школа профессора С.П. Баранова, проблемы художественного и семейного воспитания – направление исследований аспирантов Б.Т. Лихачева, Т.В. Воликовой, проблемам этнопедагогики, истории отечественного образования посвящена научно-педагогическая деятельность профессора Д.И. Латышиной и др. Принципиальный и требовательный в работе, Иван Фомич был, по воспоминаниям современников, удивительно внимательным и чутким человеком [6]. Атмосфера школы Сवादковского была дружеская, почти семейная. Долгие годы, храня память о своем наставнике, его ученики, ставшие уже маститыми учеными, собирались в его доме, вспоминали годы своего ученичества, обсуждали насущные проблемы образования. По их словам, Сергей Петрович был одним из самых любимых среди них. И.Ф. Сवादковский написал предисловие к его первой монографии, открыв тем самым научно-педагогическую дорогу. Становится очевидна преемственность в развитии педагогического знания, в подготовке высших педагогических кадров по начальному образованию, в развитии научной школы начального образования.

**4. Говоря о преемственности любой научной школы,** имеют в виду наличие в ней трех поколений: ученик – основатель, последователь – преемник, ученики преемника. Проследить эту цепочку среди всех аспирантов и докторов

педагогических наук полностью не представляется возможным, но определенные цифры все же удалось собрать. Они такие: на 4-х аспирантов С.П. Баранова, ставших кандидатами и докторами наук, приходится сегодня 29 защищенных кандидатских диссертаций, и 1 докторская диссертация. А это значит, что научная школа С.П. Баранова продолжает свое развитие, и имеет последователей из числа современных молодых ученых.

Ежегодно по инициативе ученицы С.П. Баранова профессора, доктора педагогических наук А.Ж. Овчинниковой проводится международная научно-практическая конференция памяти профессора Баранова. Кроме его учеников, в ней принимают участие молодые ученые, магистранты и студенты. Научный уровень выступлений растет год от года, по материалам выступлений издается ежегодно международный сборник сборник научных трудов. В разработке гносеологических основ современного образования участвуют университеты России (Москва, Санкт-Петербург, Елец, Липецк, Пенза, Псков, Саратов, Череповец, Екатеринбург, Воронеж и др.), и за рубежом (Белоруссия, Болгария, Молдова, Китай, США и др.). Приведем несколько направлений представленных на данных конференциях докладов: «Гносеологические аспекты формирования эстетических представлений об окружающем мире у младших школьников» (Алмазова И.Г.), «Супервизия начинающего учителя как механизм реализации системы Модель-Оригинал»

(Землянская Е.Н.), «Идеи С.П. Баранова в стратегии развития образования до 2020 года» (Горбенко В.Ф.), «Систематизация чувственных образов в экологическом образовании младших школьников» (Морозова Е.Е.), «Гносеологический подход к моделированию социально-педагогических задач в процессе подготовки будущих педагогов» (Ильевич Т.П.), «Естественнонаучное образование младших школьников в процессе решения исследовательских задач на основе использования системы С.П. Баранова «оригинал-модель-оригинал» (Барашкина С.Б.), «Гносеологические основы формирования универсальных инструментальных компетенций у студентов в высшей школе» (Соловьева Т.А.) и т.д. А еще идеи С.П. Баранова находят себя в музейной педагогике, в игровой и театрализованной деятельности дошкольников, в вопросах формирования у студентов основ профессиональной культуры, в практико-ориентированной системе подготовки учителя и др.

Данная научно-практическая конференция становится не только форумом, объединяющим педагогическую общественность, но и символом памяти С.П. Баранова, наставника, учителя, организатора научной школы. Такая оценка его деятельности звучит постоянно и в ежегодных приветствиях участникам конференции, поступающих и от редакции журнала «Начальная школа», и региональных общественных деятелей, зарубежных ученых, и ректоров различных университетов и педагогических вузов России (Санкт-Петербург, Липецк, Елец, Москва, Тула и др.). О научной школе С.П. Баранова с теплотой отзываются его ученики – Л.З. Цветанова-Чурукова (доктор педагогических наук, Болгария), Н.И. Лифинцева (профессор, Курский университет), Л.К. Веретенникова, Е.В. Борисова, М.А. Олейникова, (Московский педагогический

университет) и многие другие преподаватели вузов, представляющие на данной конференции уже своих молодых ученых – то есть учеников-последователей школы С.П. Баранова.

Каков же срок создания и развития данной научной школы? Об этом говорят вехи жизненной судьбы Сергея Петровича:

- юношеские годы -15-17лет – участник Великой Отечественной Войны;
- в возрасте 23 лет – получил образование в МГУ (1946-1951гг.);
- в 32 года защитил кандидатскую диссертацию (1960г.);
- в 52 года начал активную научно-педагогическую деятельность;
- в 53 года получил звание профессора.

Таким образом, временной диапазон руководства научной школой по гносеологии начального образования и проблемам обучения детей младшего школьного возраста составляет около 33 -х лет жизни. Это с точки зрения науки – довольно большой период, охватывающий и время традиций начального образования, и период активного поиска новых инновационных форм его организации. И научные исследования, выполненные в рамках данной школы, способствовали обогащению как теории начального образования, так и повышению качества обучения детей дошкольного, предшкольного и младшего школьного возраста.

Однажды Сергей Петрович на одном из представительных совещаний в Минске предложил провести для всех желающих открытый урок во 2-ом классе на тему «Время», и урок этот остался в памяти всех присутствующих: и учителей, и участников совещания, и всех детей. Подобные уроки профессора на другие темы видели школьники, студенты и преподаватели Москвы, Ельца, Уренгоя и многих других регионов России. Нельзя не согласиться с В.П. Кузовлевым, что «творческое наследие С.П. Баранова будет еще долго предметом специальных исследований аспирантов и докторантов. Многие его идеи успешно претворяются на практике работниками школ, училищ, техникумов, вузов. Все это служит лучшим подтверждением мысли о том, что человек может обгонять время, в котором живет» [12,17].

Таким образом, за последние 50 лет в теории начального образования сложилась научная школа С.П. Баранова, и только от нас, сегодняшних участников, зависит ее дальнейшее развитие и существование.

#### **Список литературы**

1. Баранов С.П. Чувственный опыт ребенка в начальном обучении. С.П. Баранов – М.: Издательство АПНРСФСР, 1963. – 124с.
2. Баранов С.П. Принципы обучения: Учеб. пособие/С.П. Баранов – М.: Издательство МГПИ им. Ленина, 1975. – 93с.
3. Баранов С.П., Болотина Л.Р., Воликова Т.В., Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособи для педагогических училищ – М.: Просвещение, 1981. – 367с.
4. Баранов С.П. Сущность процесса обучения: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец.№ 2121 «Педагогика и методика начального обучения»/С.П. Баранов – М.: Просвещение, 1981. – 143с.
5. Баранов С.П., Борисова Е.В., Олейникова М.А. Теория обучения (программа курса

- с методическими рекомендациями)/С.П. Баранов, Е.В. Борисова, М.А. Олейникова – М.: Прометей, 2002. – 36с.
6. Век образования. 1942год. И.Ф. Свядковский.  
URL: <http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek42/1942-1.htm> (дата обращения: 10.08..2021)
  7. Гессен С.И. Основы педагогики: Введ. в прикл. философию: Учеб. пособие для вузов/С..И. Гессен. – М.: Школа-пресс, 1995.- 447с.
  8. Грязнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) /О.Ю. Грязнева ; Рос. акад. образования. Ин-т теории образования и педагогики. – М., 2003. – 69 с. - URL: [http://pedlib.ru/Books/3/0224/3\\_0224-39.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0224/3_0224-39.shtml) (Дата обращения:7.09.2021).
  9. Дежина И.Г., Киселева В.В. Тенденции развития научных школ в современной России/ И.Г. Дежина , В. В. Киселева. – М.: ИЭПП, 2009. – 164 с.
  10. Капранова В.А. Научная школа как социальный феномен: сущность, типология, закономерности развития //Педагогика. – Вести БДПУ. Серия 1. 2015. –С.11-14.  
URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/5837/1/11513.pdf> (Дата обращения: 8.09.2021).
  11. Криворучко В.К. Научные школы/В.К. Криворучко //Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». -2011.- №2. - URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/2/Krivoruchenko\\_Scholar\\_Schools/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/2/Krivoruchenko_Scholar_Schools/) (Дата обращения: 12.09.2021).
  12. Кузовлев В.П. С.П. Баранов – педагог, философ, ученый //Гносеологические основы образования: международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2015. – 478с. - С.16-17.
  13. Левин А.С. Соображения к концепции развития программы [Электронный ресурс] // Курьер образования. 2000. № 10(106). URL: <http://sci.informika.ru/text/magaz/newpaper/messedu/cour0010/1800.html> (Дата обращения: 02.09.2021).
  14. О мерах по государственной поддержке молодых российских ученых – кандидатов наук и докторов наук и ведущих научных школ Российской Федерации / Постановление Правительства РФ от 27.04.2005 № 260 (ред. 02.09.2014)
  15. Памяти Сергея Петровича Баранова. Редакция, редколлегия и редсовет журнала «Начальная школа» //Начальная школа, 2013. – №4. – С.4-5.
  16. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.02.2021 г. № 261 – URL: <http://government.ru/docs/all/133198/> (Дата обращения: 10.09.2021)
  17. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М.: Наука,1977. – 524с.

*Л.И. Бурова,*

доктор педагогических наук, профессор,  
Череповецкий государственный университет

*М.М. Косаренкова,*

кандидат педагогических наук, доцент,  
Череповецкий государственный университет  
Череповец (Россия)

## **ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИЗУЧЕНИЯ ОРИГИНАЛА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье представлены особенности использования метода изучения оригинала на основе методологических идей, разрабатываемых профессором С.Б. Барановым



и его школой. Авторы показали возможность проведения экологической практики с целью непосредственного изучения реальной действительности (оригинала) младшими школьниками. В статье подчеркивается, что при изучении оригинала наиболее существенным является психологическое обоснование данного метода обучения, так как ребенок продолжает накапливать самые разнообразные впечатления, образы, представления. Это способствует в дальнейшем более осознанному развитию логического мышления. К сожалению, до сих пор метод изучения оригинала продолжает самостоятельно использоваться крайне редко. Структура данного метода обучения должна определяться связью оригинала с определенной абстрактной идеей. Руководство установлением данной связи способствует целенаправленное проведение экологической практики в каждом классе начальной школы.

Авторами статьи в экспериментальной работе выделено содержание экологической практики в каждом классе, определены наиболее эффективные формы, методы организации работы детей, разработаны пособия для младших школьников.

**Ключевые слова:** экологическая практика, метод изучения оригинала

***Burova L.I.,***

doctor of pedagogical sciences, Professor,  
Cherepovets State University

***Kosarenkova M.M.,***

candidate of pedagogic Sciences, associate professor,  
Cherepovets State University,  
Cherepovets (Russia)

## **EFFECTIVE USE OF THE METHOD OF STUDYING THE ORIGINAL WHEN CONDUCTING ENVIRONMENTAL PRACTICE IN ELEMENTARY SCHOOL**

**Abstract.** The article presents the features of using the method of studying the original on the basis of methodological ideas developed by Professor S. B. Baranov and his school. The authors showed the possibility of conducting environmental practice in order to directly study the real reality (the original) by younger schoolchildren. The article emphasizes that when studying the original, the most important is the psychological justification of this method of teaching, since the child continues to accumulate a variety of impressions, images, and ideas. This contributes to the further more conscious development of logical thinking. Unfortunately, until now, the method of studying the original continues to be used independently extremely rarely. The structure of this training method should be determined by the connection of the original with a certain abstract idea. The management of the establishment of this connection is facilitated by the purposeful implementation of environmental practices in each grade of primary school.

The authors of the article in the experimental work highlighted the content of environmental practice in each class, identified the most effective forms and methods of organizing the work of children, developed manuals for younger schoolchildren.

**Keywords:** environmental practice, method of studying the original

Среди глобальных проблем современности, затрагивающих интересы всего человечества и каждого человека, особое значение занимают экологические. Масштабность экологических бедствий, грозящих перерасти в

катастрофу, актуализируют проблемы экологической культуры, ее сущности, структуры, закономерностей становления и развития. Чем раньше по возрасту человек осознает личностную значимость решения экологических проблем, тем быстрее и эффективнее будет результат.

Экологическая практика – инновационная модель экологического образования учащихся начальной школы с целью формирования экологической культуры [3], основой которой является 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.

Экологическая практика направлена на изучение младшими школьниками природных объектов в их взаимосвязях, формирование у учащихся первоначальных понятий, умений оценки экологического состояния объектов природы своего края, умений прогнозирования и моделирования мероприятий по охране природных ресурсов и улучшения природной среды, окружающей ребёнка. Она позволяет более осознанно усваивать знания о природе, формировать универсальные учебные действия при непосредственном изучении природных объектов и явлений, установлении их взаимосвязей, выполнения посильных практических мер по сохранению природы, что эффективно влияет на развитие личностных качеств младшего школьника [5]. У детей воспитываются чувства сочувствия, сопереживания, заботы, ответственности, гражданственности и др.

Определяя принципы отбора содержания экологической практики, мы исходили из целей формирования у младших школьников целостной картины мира на основе методов изучения оригинала, предложенного С.П. Барановым, которые «не ограничиваются лишь формированием чувственного образа, а связывают представление оригинала с определенной идеей, выделяют в оригинале те черты, свойства, связи, которые будут изучаться в учебном предмете. В этом отношении представление одного и того же объекта может быть связано с изучением различных учебных предметов» [1, с.62].

Практика проводится в течение четырех лет обучения за счет времени внеурочной деятельности (всего 114 часов).

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.

Проведение экологической практики предусматривает работу детей по изучению объектов и явлений окружающего мира в реальных условиях их существования; установление экологических взаимосвязей; обучение детей оцениванию экологического состояния объектов природы; практическую работу по охране природных ресурсов; изучение или создание условий здорового и безопасного образа жизни.

Основными формами экологической практики во внеурочной деятельности являются экскурсии, учебные прогулки, количественная и

качественная обработка полученных результатов (в зависимости от возраста детей), создание индивидуальных и коллективных проектов, олимпиады, конкурсы и т.д. Преимущественный метод – это метод изучения оригинала в сочетании с методом изучения моделей и методом изучения связи оригинала и модели [1; 4]. На практике происходит непосредственное наблюдение окружающего мира, практические работы, опыты, работа с детской литературой, учебниками, словарями, энциклопедиями, работа в сети Интернет, работа с картами Вологодской области, района [2].

В ходе экологической практики проводится систематическая посильная практическая деятельность, направленная на формирование ответственного, эмоционально-положительного отношения к природе своей местности.

В содержание экологической практики также входит организация самостоятельных опережающих наблюдений природы и общества младшими школьниками в течение летних каникул. Система опережающих летних экологических заданий, которые входят в программу практики, выполняется без непосредственного руководства учителя, предполагая самостоятельную деятельность учащихся перед изучением в каждом классе курса "Окружающий мир" и других дисциплины.

Результаты экологической практики фиксируются в разработанной для учащихся 1-4 классов «Тетради юного эколога». Она является средством управления процессом непосредственного изучения природы младшими школьниками, развитием наблюдательности и воспитания экологической культуры в целом.

«Тетрадь юного эколога» состоит из шести небольших разделов: 1) задания и формы фиксирования результатов летних наблюдений учащихся за природой; 2) задания, результаты наблюдения природы и оценки экологического состояния природных объектов на экскурсиях; 3) задания для наблюдения объектов и явлений природы в классе (при проведении практических работ, опытов); 4) страничка для фиксирования результатов наблюдений за погодой в течение одного месяца в году (на выбор учителя); 5) иллюстраций растений и животных нашего края; 6) страничка для записи своих добрых дел в природе в течение года. Тетради выдаются детям и на летний период с целью фиксации результатов наблюдений природы. При выполнении заданий в течение следующих сезонов года результаты записываются в тетрадь сразу на экскурсиях.

Заполнение результатов наблюдения за погодой проводится каждым учеником только за один месяц. Учитель может организовать наблюдение за погодой в течение учебного года по группам учащихся. Ученики, которые ведут наблюдения за погодой и заполняют в течение месяца классный "Календарь природы и труда людей", записывают эти же данные себе в тетрадь и обобщают их в конце месяца.

Работа с иллюстрациями ведется на протяжении всех лет обучения. Рядом с каждым изображением объекта природы на страницах тетради ученики записывают, где и когда они видели данные объекты (грибы, растения,

животных), где и когда они ухаживали за изображенными комнатными растениями и т.д. Странички "Твои добрые дела в природе" заполняются учениками индивидуально в течение всего учебного года и во время каникул.

Таким образом, в экспериментальной работе при проведении экологической практики использовались все методы обучения (изучения оригинала, изучения модели, изучения связи и оригинала), но большую часть времени ученики уделяли непосредственному изучению реальной действительности.

#### Список литературы

1. Баранов С.П. Чувственный опыт ребенка в начальном обучении / Под ред. И.Ф. Сवादковского. – М., 1963.
2. Бурова Л.И., Гриценко М.Е., Логоева Г.П. Родной край: Учеб. пособие для учащихся –М., 1987.
3. Бурова Л.И. Экологическая практика в начальной школе. – Вологда, 2005.
4. Бурова Л.И., Ничагина А.В. Алгоритмический подход в преподавании педагогических дисциплин в вузе с использованием элементов дистанционного обучения (по учебнику С.П. Баранова) // Гносеологические основы образования: материалы V Междунар. конф., посвящённой памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2020. – 354 с
6. Косаренкова М.М. Технология формирования у младших школьников ценностного отношения к природе средствами искусства // Развитие личности педагога и обучающегося в образовательном пространстве начальной школы и вуза: Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Череповец, 15–16 октября 2015 г.) / Под ред. Л.И. Буровой. – Череповец: ЧГУ, 2016. – С. 182-188.

*Л.З. Цветанова-Чурукова,*  
Югозападен университет „Неофит Рилски“  
Благоевград (България)

### ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ ПРИ ОБЪЯСНЕНИИ НОВОГО МАТЕРИАЛА

*Аннотация:* В статье на основе философско-методологической концепции С.П. Баранова обоснована гносеологическая природа метода объяснения при его использовании в образовательном процессе начальной школы. Раскрыта система приемов для активизации познавательной деятельности учеников в объяснительной стратегии учителя на уроках для усвоения нового материала.

*Ключевые слова:* объяснение, метод, объяснительная стратегия на уроке, самообъяснение, перекодирование, активирующие техники.

*L.Z. Tsvetanova-Churukova,*  
South-West University „Neofit Rilski“  
Blagoevgrad (Bulgaria)

### METHODS OF ACTIVATION OF THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WHEN EXPLAINING NEW MATERIAL

**Abstract.** In the article, on the basis of the philosophical and methodological conception of S.P. Baranov, the epistemological nature of the method of explanation is based on its use in the educational process in primary school. The system of activating techniques in teacher's explanatory strategy of the teacher in the lessons is revealed in order to acquire new knowledge.

**Keywords:** explanation, method, explanatory strategy in the lesson, self-explanation, recoding, activating techniques

Обяснителните стратегии на учителя се отличават със своето многообразие. Те би трябвало да са във фокуса на вниманието при характеристиката на уроците за разработка на нов учебен материал. От тях в най-голяма степен зависи ефективното протичане на процеса на обучение. За съжаление в методическата литература този въпрос е подценен. В последно време, във връзка със здравната криза, породена от пандемията с Ковид 19, както и поради широкото навлизане на новите онлайн-технологии в образователния процес, в значителна степен се модифицира и дейността на учителя, свързана с формирането на нови научни понятия и системи от такива по различните учебни предмети. Все повече на родителите се възлагат отговорни педагогически функции, без те да имат необходимата подготовка за това. Онлайн обучението в реално време се налага като спасителна алтернатива в условията на създадената рискова образователна среда, породена от процесите на глобализация. Разнообразните електронни платформи позволяват на учителите да създават дигитални класни стаи, в които се моделират по нов начин обяснителните стратегии на учителите. Създадено е ново поколение електронни учебници и книги за учителя, които са елемент от използваните образователни ресурси в началните класове. Те са разработени в съответствие с държавните образователни стандарти. В дидактико-методически аспект са повишени изискванията към системата от уроци за усвояване на ново учебно съдържание. Целта е у учениците не само да се формира устойчива система от систематизирани знания и умения, но и да се повиши интереса им към изследваните области от обективната реалност, да се осигури прехода от обучение към самообучение, от обяснение към самообяснение. Това е невъзможно без използването на активизиращи похвати при обяснението на новия учебен материал.

Обяснителната стратегия на учителя в началните класове се отличава със своя преимуществено индуктивен характер, т.е. знанията не се дават в готов вид, а се тръгва от конкретното и се върви към общото в материала, чрез вариране на несъществени признаци на изследваните обекти. Така чрез богата емпирична база се осъществява абстрактно-логическа дейност и протича формирането на новите понятия и способности за самостоятелна работа. По този начин разбирането на новия материал, на обема и съдържанието на новите научни понятия, е следствие от активната самостоятелна работа на учениците. В интерактивен режим, чрез самостоятелна дейност, учениците обработват учебни текстове, правят обобщения, изводи и заключения, ориентират се в систематиката на проблемите чрез мозъчни карти, презентации, структурно-логически схеми, таблици и други техники за визуализация, алгоритмизация на

дейностите, прекодиране на материала, преобразуващо повторение със занимателни и креативни характеристики. Решавайки конкретни проблемни ситуации те задълбочено осмислят материала по новата тема, усвояват нейните приложни аспекти. Широко се използват разнообразни графични похвати при обяснението, позволяващи добрата систематизация на знанията, представянето им в различни модалности.

В препоръчаната от нас методическа система, апробирана чрез предмета „Човекът и обществото“ (3 и 4 клас) в национален мащаб в Република България, като съвременен модел на обяснителна стратегия, за структуриране на учебното съдържание и изготвяне на план-сценарии на уроци, се използва блоковата подредба на методическите единици [5,6,7 и 8]. Отделните блокове са относително самостоятелни, взаимосвързани и осигуряващи плавен преход към реализирането на предварително поставените цели на урока. В подготвяните от учителите план-конспекти се обособяват следните блокове: проблемен блок (ПБ), информационен блок (ИБ), блок за разширяване на любознателността на учениците (БРЛ), тренировъчен блок (ТрБ) за първично затвърдяване на новия материал, творчески блок (ТвБ), контролен блок (КБ), блок за самоконтрол и самооценка (БСО), корективен блок (КорБ) и др. Тези блокове в тяхното динамично взаимодействие моделират обяснителната стратегия на учителя в уроците за разработка на нов учебен материал, имат синергетичен ефект и създават цялостни представи у учениците за изучаваните фрагменти от действителността. Чрез формите на индивидуална и колективна творческа дейност се стимулира развитие на критичното мислене при учениците от началните класове.

Обясненията на учителя през първата четвърт на третото хилядолетие се променят качествено и в технологично отношение протичат по коренно различен начин в сравнение с преди 40-50 години. Огромна е ролята на съвременните информационни технологии, на мултимедийното представяне на материала, на използваните електронни образователни ресурси. Перфектни са възможностите за визуализация по тематичното съдържание, включително и чрез използването на технологията „добавена реалност“, която ни доближава до т.нар. „свят на оригиналите“ (по С.П.Баранов). В рамките на цялостната обяснителна стратегия на учителя е изключително важно първичното затвърдяване на новоусвоените знания чрез упражнения, при които се поставя ударение върху развиващата стойност на повторенията. Изводът, който можем да направим е, че формирането на нови научни понятия и компетенции по различните предмети е върху основата на използването на добри еталони за интелектуална дейност чрез добре замислена и реализирана система от умствени упражнения, представяща индуктивната обяснителната стратегия на учителя. Тя предполага приемственост и перспективност по тематичното съдържание. Целесъобразно е логическото структуриране на материала чрез въвеждане в урока на план по тематичното съдържание. Така се построява и откроява логическата схема на учебния материал. Изборът на похвати за

обяснение непосредствено се определя и зависи от конкретните образователни, възпитателни и развиващи цели на уроците или интердисциплинарните форми на обучение. Пълноценното възприемане на новото трябва да се подготви психологически. От значение е добрата организация на вниманието на учениците, мотивирането им за дейност чрез изясняване на практическото значение на новото в материала. Обясненията на учителя трябва да са достъпни и увлекателни, добре онагледени. Образният и практическият код на информацията са изходни в обяснителната стратегия на учителя в началните класове. Творческото усвояване на материала предполага не само рационалното използване на обяснението като водещ метод в уроците за разработка на нов материал, но и интегрирането му с многообразни, активизиращи похвати в контекста на цялостната обяснителна стратегия на учителя.

Обяснението като дидактически феномен в последно време привлича вниманието на много изследователи. То е характерно за обучението още в най-древни времена. Всяко съприкосновение на учениците с нов и непознат учебен материал, независимо от предметната му обособеност, предполага използването на този универсален метод за преоткриване на действителността в съществените ѝ аспекти. Основната семантична трудност при обяснението пада върху елементите на новост в познавателния процес. При това винаги трябва да се отчита, че семантичните полета на формиращите се нови научни понятия и съответстващите им житейски понятия се намират в интерференция. За да е интересно обяснението на учителя, то не би следвало да бъде изолирано от натрупания опит на личността, а трябва да се вгражда в него и същевременно да се надстройва над него. Така с помощта на обяснението новото знание се превръща в елемент на функциониращата система от знания у личността, т.е. загубва статута си на "ново знание", преобразува се в дейностен план. Обяснението предполага продуктивен ход на познавателната дейност, разширява и обогатява системата от знания за различните фрагменти от природната, социалната и др. действителност. От казаното не следва, че обясненията на учителя могат да се локализируют строго в процеса на обучение. Те имат място и роля във всички негови звена и етапи. Обяснения са необходими и в репродуктивната дейност на учениците при груповата организация на обучението. Те не се поддават на регламентация и са присъщи за всички типове уроци. Често в практиката възникват спонтанно, при необходимост и са най-яркият момент в творческата импровизация на учителя. Догматичният подход при прилагането на този дидактически метод е несъвместим с потребностите на съвременната система на обучение.

Обяснението като метод за формиране на първоначални научни понятия, у децата и опериране с тях е един от основните технологични компоненти на обучението. Технологичният аспект в дейността на учителя и учениците е не по-малко съществен от съдържателния. Една от типичните грешки при планирането на урока, както изтъква Адам М. Дреер, е "недостатъчното



детайлизиране на процедурите на обучение” [1, 40]. Игнорирането на тази страна в процеса на дейността на учителя с учениците означава, че остават в сянка всички механизми, които придават живот и динамика на обучението, които разкриват спецификата на моделиране на действителността, на решаването на задачи с познавателен и практически характер.

В системата на урока се използват следните видове обяснения:

1. Обяснение на вербален учебен материал, т.е. обяснение на теоретико-познавателна информация и обяснение на способите за дейност.
2. Обяснение на невербалните компоненти на учебния материал в три разновидности:
  - а) обяснение на учебния материал в сетивно-образна форма;
  - б) обяснение на символичен учебен материал;
  - в) обяснение на учебен материал в предметна форма.

Тази класификация на обясненията е обоснована опитно-експериментално в зависимост от спецификата на учебните модели, които се овладяват, и взаимовръзката им с оригинала, т.е. предметите, процесите и явленията от реалната действителност [4, 46-47].

Не бива да се смесва обяснението на учебния материал в сетивно-образна форма с метода демонстрация в урока, независимо от това, че те почти винаги се съчетават. В случая става въпрос за един словесен метод, при който новите научни понятия се формират на базата на нагледен материал. Известно е, че нагледността изпълнява две функции: илюстративна - в системата на метода демонстрация и обяснителна - в системата на метода обяснение [4, 39-87].

Още в начална училищна възраст учениците започват да оперират с редица базисни научни понятия, да вникват в смисловото значение на думите, изреченията и по-сложните езикови конструкции, което е белег за развитие на тяхното логическо мислене. Понятията (граматически, математически, музикални, природонаучни, исторически и т.н.) се характеризират със своя обем и съдържание. Съдържанието на понятието обхваща съществените признаци (свойства и отношения) на познавателните обекти - техния родов белег и видови отличия, които изразяват качествена им определеност. Обемът на понятията представлява клас или множество от предмети и явления, отличаващи се със съответните инвариантни, общи и съществени признаци. Обяснението за учениците от различните равнища на обучение (I, II, III, IV клас и т.н.) се характеризира с различна дълбочина на проникване в същността на изучаваните познавателни обекти. Следователно степента на проникване в същността на изучаваните явления е различна, като при това признаците за научност на учебния материал не се губят в началните етапи от познавателната дейност. В случая става въпрос за адаптиране обясненията на учителя към възрастовите особености на учениците с цел да възникне у тях интерес към новото знание. В този смисъл обясненията в обучението трябва да са достъпни, привлекателни за децата, да събуждат положителни емоции, т.е. да са разновидност на научно-популярни обяснения. Това съвсем не означава, че предвиденият по програма учебен материал се изучава повърхностно.

Целесъобразно е да се въвеждат занимателни елементи, дидактични игри в обясненията. Учителите от началните класове биха оценили високо методически разработки от типа "занимателно азбукознание", "занимателна морфология", "занимателно природознание" и т.н., издаването на които е необходимо за педагогическата практика. Те ще спомогнат за сполучливото протичане на различните логически процеси у децата при усвояването главно на нов учебен материал.

Формирането у учениците от начална училищна възраст на определена система от знания предполага познаване на взаимовръзките, възникващи между отделните понятия. Става дума за отношенията на съвместимост (равнозначност, на подчинение или субординация, на частично тждество) и на несъвместимост (съподчинение, противоположност, противоречивост) между тях. Известно е, че тези отношения се изобразяват с кръговите схеми на Л. Ейлер. В логически план те са богати и разнообразни и е реална възможността да се разработи методика за усвояването им по всеки от изучаваните раздели на учебното съдържание в началните класове. Различните видове логически упражнения трябва да се дават в съответна система.

Обяснението има своя дидактическа структура [4, 71, 72, 73]. Важен елемент в нея са активизиращите похвати, чрез които учениците разкриват съдържанието и обемът на новите понятия. Кои похвати за обяснение са най-широко приложими в практиката на началното обучение?

1. Телелогически или утилитарни обяснения - разкриват функцията, целта, предназначението, употребата на съответните изучавани обекти. По природознание например учениците разбират практическото значение на компаса, магнита, термометъра, на електрическия ток, слънцето, водата, флората и фауната и т.н.

2. Каузални обяснения - показват причината за съществуването на дадена реалност. Например в обучението по родинознание се разкриват причините за избухването на Априлското въстание в България, за неговия неуспех, за отзвука му в Европа.

3. Генетически обяснения - съсредоточават вниманието към възникването на предметите и явленията, към способа за тяхното формиране. (Например размножаване на животните, развитие на растенията, образуване на снежинките, сланата, росата и т.н.)

4. Структурните обяснения са насочени към различни части на дадена цялост и установяват нейните най-съществени атрибути. Например във II клас по роден край при запознаване с устройството на растенията, с техните органи - корен, стъбло, лист, цвят и плод със семена.

5. Обяснение чрез характерно, специфично действие. Учителят обяснява способите за непрекъснато писане на различните елементи в I клас, за получаване конфигурациите на буквите и цифрите и учениците проследяват неговите движения и ги възпроизвеждат във въздуха, в тетрадките.

6. Обяснение чрез използването на противоположни (контрарни) понятия - предметът може да се обясни, като се каже не какво представлява той, а какво не е.
7. Обяснение чрез езикови реконструкции, перифраза, най-често с използването на синоними (при редактиране на текстове и др.).
8. Непълно обяснение посредством изключване на някои признаци.
9. Обяснение чрез сравнение и класификация (по този начин може да се разкрие смисълът на омонимите, антонимите в речта, да се съпоставят предмети със сходни и различни признаци).
10. Обяснения с помощта на контекста (така може да се изясни многозначността на думите).
11. Обяснения чрез използването на примери, когато вниманието е насочено към обема на понятията.
12. Изучаване на остензивни определения - те установяват значението на редица термини чрез демонстрация на предмета, който обозначават или негови изображения.
13. Обяснения посредством дефиниции, т.е. чрез други понятия.
14. Характеристика - използва се, когато понятията са единични и не е възможно да се определят. В характеристиките широко се използва процедурата описание.
15. Обяснение чрез доказателство. (Когато децата стигат по логически път до различни умозаклучения, привеждайки основателни аргументи.)
16. Обяснения чрез използване на логически схеми и символи - например с цел анализ на състава на думите; за осмисляне на понятието изречение в I клас; за визуално представяне на отношенията между редица природонаучни понятия.

По-подробно ще се спрем на определенията или дефинициите, тъй като те са един от най-важните способности за обяснение в началните класове. Често се среща твърдението, че дефиницията задоволява възрастните, но не и детето. Каква е нейната същност?

„Логическата операция, разкриваща съдържанието на понятието, се нарича определение или дефиниция” [2, 41]. Определенията се подразделят на два вида: номинални и реални. Номиналните са свързани с разясняване смисловото значение, семантиката на използваните термини. Реалните определения се отнасят до съдържанието на понятията за различните познавателни обекти в тяхната обективна онтологическа даденост. Дефиницията се състои от разновидностите на реалните определения. Тя е определение чрез най-близък род и видово отличие.

Определенията фиксират следователно характеристиките, общите и съществените признаци на изучаваните предмети и явления. В I, II, III и IV клас дефинициите не трябва да се дават в готов вид чрез приложение на дедуктивния подход, а да са следствие от активна изследователска дейност на децата по разкриване обема и съдържанието на понятията. Още в I клас учениците се запознават с лексикалното значение на думите, с тяхната семантика. Прави

впечатление, че те помнят понятията повече с обема им, с някои по-фрапиращи техни отличителни признаци, а не със съдържанието им. Ето защо задачата на учителя е да фиксира вниманието им върху общите и съществените признаци на изучаваните познавателни обекти.

В обучението не бива да се допуска механично заучаване и възпроизвеждане на дефиниции, което е белег, че не се вниква в съдържанието на понятието. Трудно е да се съгласим, че „ранното запознаване чрез дефиниции може да бъде опасно - дефиницията може да измести съдържанието на понятието и да създаде празнодумци” [9, 182]. Това е неточно, защото дефиницията по същество е разкриване съдържанието на понятието и вербализмът в работата на ученика съвсем не е следствие от въвеждането на дефиниции, а е белег за неправилно осъществяване в технологичен план на този процес. В случая става въпрос за един сложен процес, който изисква съответна обяснителна стратегия, поэтапност в работата чрез използване на целесъобразна система от похвати за обяснение.

За да няма празнословие от страна на учениците, дефиницията като сбита словесна формулировка, синтез на най-същественото за дадено понятие, трябва да се предшества от съответна подготвителна работа.

Определението съкращава сложното описание на предмета. Разбира се, трябва да се имат предвид някои грешки и ограничения при оперирането с дефиниции. В практиката се допускат често т.нар. тесни или широки определения. Те са неправилни и в такива случаи се препоръчва за самоконтрол да се прави проверка на дефиницията чрез обръщане на двата ѝ структурни компонента. Друга грешка е въвеждането на отрицателни определения, в които се посочва какви признаци не принадлежат на предметите и явленията.

Определенията не трябва да съдържат повторение, без да разкриват чрез него нови, съществени свойства и отношения на предметите и явленията. Безспорно определенията имат важен гносеологически статус, но те са кратки, лаконични, не могат да дадат пълно, изчерпващо знание за познавателните обекти. Определението не е в състояние да обхване всички връзки и отношения, които го характеризират, ето защо в ежедневната практика не бива да се ограничаваме с определения. Това е само един от способите за обяснение на новите научни понятия, които се овладяват, и значимостта му се изразява в това, че представя в концентриран вид най- съществената част от учебния материал.

В началната училищна възраст често се забелязва противоречие между нарасналите познавателни потребности на учениците и недостатъчната сформираност на тяхното логическо мислене. Това изисква децата активно да се включват в процеса на рационална обработка на учебния материал, да осъществяват многообразни логически операции. По различните теми от учебните програми е важно да се определи системата от учебно-логически задачи, които са с най-голям развиващ ефект. С постепенното овладяване на познавателната техника нарастват възможностите за самостоятелна изследователска дейност в процеса на обяснение и систематизиране на новите

понятия. Интересна е концепцията в това отношение на С. Gattegno. Той счита, че е необходимо да се засилят развиващите функции на уроците за изучаване на нов учебен материал, като се усъвършенстват интелектуалните възможности на учениците. Упражненията, домашните работи, проверките, които съпътстват прекомерно изучаването на новото, са доказателство, че учителят не е извършил необходимата работа по овладяването на съответните знания в груповата познавателна дейност. Те са доказателство още "за слабостта на нашата памет" [11, 14]. Цялото традиционно обучение, според него, се основава в този смисъл на една от нашите "най-слаби способности". Основателно обаче възниква въпросът - коя е алтернативата в обучението? С. Gattegno счита, че тя се базира не върху "слабостите, а върху силата" [11, 16], т.е. върху многообразните умствени действия, осъществявани от децата в учебния процес. В тази връзка авторът характеризира способността за разкриване същността на явленията и извършване на най-различни трансформации в познавателната дейност. Голямо значение се отдава на акцентрирането и игнорирането като възможности за абстрахиране, които се използват както при спонтанното, така и при организираното учене. Тези действия, свързани с координирането и организацията на познавателния и практическия опит на децата, осигуряват прогрес в цялостния учебен процес. Учениците не просто ги откриват и усъвършенстват, но ги превръщат в база за своето интелектуално израстване. Благодарение на тях знанията им се систематизират, новите понятия се свързват с тези, които те вече притежават. В обучението по четене например голямо внимание според Gattegno би следвало да се отделя на осъществяването на такива операции, като субституция (замяна), събиране, включване и обръщане, които позволяват от някои думи "да се пораядат множество нови думи" [11, 28]. Тези похвати за обяснение са свързани с изясняване значенията, които са свойствени за думите. Голяма роля играе и контекстът, свързан с тяхната употреба. Факт е, че функционалната същност на езика се определя от смисъла, значението на знаците (думите), с които се оперира. Овладявайки абстрахирането, децата овладяват и "алгебрата на класовете, от които използват понятия" [11, 31]. Характеризирайки процесите, свързани с трансформация на учебния материал, (в т.ч. в образна форма), С. Gattegno стига до извода, че "алгебрата е атрибут, една от основните възможности на нашия дух" [11, 31]. Тези въпроси са значими и от гледна точка на икономиката на ученето. "Какво е животът - пише Gattegno - ако не трансформиране на времето в опит? Времето, което употребява всеки човек за учене, за да не бъде пропиляно напразно, трябва да достави едно еквивалентно богатство в пределите на опита; опит, който, натрупвайки се, поражда растеж" [11, 65]. Ето защо не бива да се пренебрегва въпросът за типа познавателна дейност, която се организира от учителя и която при съвременните условия би следвало да е наситена с изследователски моменти, да се отличава с продуктивния си характер. "Икономиката на образованието - пише С. Gattegno - е твърде проста. Тя прилича на икономиката на всекидневния естествен живот; времето,

изразходвано от учениците, трябва да служи за купуването на опит на еквивалентна цена" [11, 66].

Оттук произтича и ролята на обяснението като най-съществен елемент в микроструктурата на уроците за изучаване на нови знания.

Обяснението е дидактически метод, който осигурява прехода на учениците от емпирично на теоретично равнище на познание. При това при обяснението на новия учебен материал като система от модели е от значение действителността да се възприема не само в нейното единство, но и в богатството и многообразието на нейните проявления.

### Список литературы

1. Дреер А. М. Преподавание в средней школе США. – М., Прогресс, 1983.
2. Кириллов В. И., Старченко, А. А. Логика. – М., Высшая школа, 1982.
3. Сохор А. М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции. – М., Педагогика, 1988.
4. Цветанова-Чурукова, Л. Новое на уроке начальных классов, – М., Прометей, 1991.
5. Цветанова-Чурукова, Л. и др. Човекът и обществото – 4. клас: „КЛЕТ БЪЛГАРИЯ“ ООД, Анубис, 2019.
6. Цветанова-Чурукова, Л. и др. Книга за учителя по Човекът и обществото –4. клас: „КЛЕТ БЪЛГАРИЯ“ ООД, Анубис, 2019.
7. Цветанова-Чурукова, Л. и др. Човекът и обществото 3. клас. – София. : Издателска къща "Анубис" ООД, 2018.
8. Цветанова-Чурукова, Л. и др. Човекът и обществото 3. клас. Книга за учителя – София: Република България: Издателска къща "Анубис" ООД, 2018.
9. Цонев, П. Теория и практика на образованието. – С., 1929.
10. Downey, M. E. and Kelly, A. V. Theory and Practice of Education. Harper & Row, Publishers, London, New York, Hagerstown, San Francisco, 1979.
11. Gattegno, C. Ces enfants: nos maitres /ou la subordination de l'enseignement a l'apprentissage/, Delachaux & Niestle S. A. Neuchatel, 1972.

**Т.А. Соловьёва,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры,  
Псковский государственный университет»,  
Псков (Россия)

## РАЗВИТИЕ ИДЕИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА О НЕОБХОДИМОСТИ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ОБЪЕКТА ИЗ ЧУВСТВЕННОЙ ФОРМЫ В МОДЕЛЬ

**Аннотация.** В статье показано развитие научной позиций С.П. Баранова о необходимости преобразования объекта из чувственной формы в модель. Раскрыта структура универсального познавательного действия моделирования, трактуемого как сложное обобщенное интеллектуальное умение, которое включающее перцептивные операции, мыслительные умения и имажинативные приёмы, направленные на построение и преобразование модели. Автор раскрывает критерии, номинативные показатели и уровни

сформированности компонентов универсального действия «моделирование» у младших школьников.

**Ключевые слова:** научные взгляды С.П. Баранова; познавательное действие моделирования; структура, критерии, показатели, уровни.

**T.A. Solovyeva,**

doctor of Pedagogic Sciences, Professor  
Pskov State University»,  
Pskov (Russia)

## DEVELOPMENT OF THE IDEA OF PROFESSOR S.P. BARANOV ON THE NEED TO TRANSFORM AN OBJECT FROM A SENSUAL FORM INTO A MODEL

**Abstract.** The article shows the development of the scientific positions of S.P. Baranov on the need to transform an object from a sensory form into a model. The structure of the universal cognitive action of modeling, interpreted as a complex generalized intellectual skill, which includes perceptual operations, mental skills and imaginative techniques, aimed at building and transforming a model, is revealed. The author reveals the criteria, nominative indicators and levels of formation of the components of the universal action "modeling" in younger schoolchildren.

**Keywords:** scientific views of S.P. Baranova; cognitive modeling action; structure, criteria, indicators, levels.

Одной из идей концепции профессора С.П. Баранова является положение о специальной организации чувственного опыта младших школьников, позволяющей преобразовывать изучаемые объекты из чувственной формы в модели, в которых отображаются их существенные характеристики. Манипулируя с моделями, замещающими оригинал, учащийся получает новое теоретическое знание об изучаемом объекте [2].

Глубина мысли, заложенная в данное концептуальное положение, позволяет учёным педагогам не только постоянно на него опираться, но и развивать эту идею.

Традиционно для формирования у школьников универсального действия «моделирование», учителям предлагается придерживаться трёх этапов. Первый этап - замена оригинала моделью с помощью символических действий, создание замещающего образа; второй этап - кодирование - установление исходной модели посредством символического действия, создание образной модели; третий этап – декодирование - приближение к оригиналу.

Ранее в нашем диссертационном исследовании мы экспериментально доказали, что фиксация посредством различных моделей мыслительных образований, полученных младшими школьниками в результате чувственного познания, является одним из значимых условий интеллектуального развития обучающихся начальной школы [9].

Важно, что такая позиция согласуется с утверждением, сформулированное П.Я. Гальпериным [4], о том, что умственное развитие при усвоении знаний происходит лишь в той мере, и в той форме, в какой усвоение знаний связывается с образованием обобщенных базальных схем мышления. Если же этого не происходит, то получение в образовательном процессе информации даже о существенных свойствах изучаемых объектов или о закономерностях в окружающей действительности не оказывает прямого влияния на развитие мышления.

Подтверждением правомерности данной позиции является положение В.В. Давыдова [5] о способности и даже возможном стремлении развитого мышления моделировать как содержание, так и способы его получения.

Преобразование оригинала изучаемого объекта в модель и последующие действия с ней в образовательной деятельности начальной школы развивают теоретическое мышление, аналитико-синтетическое (думающее, продуктивное) восприятие, смысловую память младшего школьника и превращает маленького ученика в субъект обучения.

А.В. Запорожец, подчеркивая особенности этой линии интеллектуального развития, пишет, что в этом случае «происходят фундаментальные изменения, которые заключаются уже не в усвоении отдельных действий в их последовательном выполнении на разных уровнях, в разных планах, а в формировании этих уровней самих себя, например, в возникновении внутреннего плана идей, воображаемых преобразований реальности» [6]. Преобразовывая в образовательной деятельности изучаемые объекты из чувственной формы в модель, младшие школьники получают возможность научиться строить замыслы, оперировать идеями в незнакомой ситуации, находить выход из проблемных ситуаций, выдвигать нестандартные гипотезы, понимать факты и явления окружающей действительности в целом.

Первая задача нашего сегодняшнего сообщения заключается в презентации структуры универсального познавательного действия по преобразованию объекта из чувственной формы в модель.

Размышляя о структуре действия по моделированию, мы исходили из представлений о том, что формирование универсальных познавательных действий (УПД) у обучающихся осуществляется в процессе «интериоризации», которая (по А.Н. Леонтьеву) заключается в выполнении сложнейших умственных действий, когда человек оперирует не с реальными предметами, а использует для этого их идеальные модели, образы предметов, представления о предметах.

Психологическим фундаментом для построения структуры УПД «моделирование» явились также следующие положения П.Я. Гальперина из его теории поэтапного формирования умственных действий : «всякое хорошо освоенное действие (двигательное, перцептивное, речевое) – это действие, полностью представленное в уме»; «человек, умеющий правильно действовать, способен мысленно выполнить это действие от начала и до конца» [цит. по 10,



с.13]; «когда цель задания совпадает с мотивом, действие становится деятельностью» [там же, с. 12].

Для построения структуры УПД «моделирование» значимым является и мнение академика Ю.К. Бабанского, отмечающего, что интеллектуальная «деятельность осуществляется посредством совокупности определенных действий, которые являются процессами, подчиненными сознательным целям. Способы осуществления действия при этом называются операциями, совокупность определенных операций — приемом деятельности, сознательное владение какими-либо приемами деятельности – умением» [1, с. 9].

Таким образом, есть все основания рассматривать УПД «моделирование» как совокупность осознанных сложных приёмов интеллектуальной деятельности, то есть как сложное обобщенное интеллектуальное умение преобразовывать чувственно представленный объект и далее использовать построенную (ирреальную) модель, элементы и отношения которой подобны элементам и отношениям оригинала.

На наш взгляд, в структуру универсального познавательного действия моделирования входят перцептивные операции, мыслительные умения и имагинативные приёмы, направленные на построение и преобразование модели.

«Развернём» структурные элементы сложного обобщенного умения моделировать:

а) перцептивные операции:

- измерительные, позволяющие оценить величину моделируемого объекта;

- соизмерительные, сопоставляющие размеры модели и моделируемого объекта;

- построительные, отвечающие за построение (предметно-схематической) модели;

- контрольные, сличающие модель с особенностями объекта, исправляющие ошибки в модели.

б) имагинативные приёмы:

- достраивание модели;

- схематизация;

- типизация;

- комбинирование;

в) мыслительные умения:

- умение расчленять чувственно представленный объект на образующие его части, выделять в нём отдельные части, признаки и свойства, и мысленно соединять в модели отдельные элементы, части, признаки и свойства предметов (анализ и синтез).

- умение сопоставлять объект и модель с целью найти сходство и различие между ними (сравнение).

- умение мысленно выделять существенные свойства и признаки явлений и предметов при одновременном отключении от несущественных (обобщение).

Вторая задача нашего доклада состоит в представлении критериев, номинативных показателей и уровней сформированности компонентов универсального действия «моделирование» у младших школьников. Это важно знать, чтобы понимать эффективными ли являются методы, техники учебного процесса, выбранные для формирования умения моделировать.

В нашей работе мы будем исходить из следующих позиций в определении критериев сформированности УУД «моделирование».

Для нас «критерий» (от греч. *Kriterion*- средство для суждения) - признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [8]. Критерий представляет собой некий эталон, показатель, по которому мы можем судить о степени подготовки ученика к выполнению определенного вида деятельности.

Таким образом, понятие «критерии» мы рассматриваем в исследовании как некий эталон отличительных признаков, позволяющих осуществить оценку сформированности исследуемого универсального действия «моделирование», судить о степени подготовки ученика к его выполнению.

Для каждого критерия определяется номинативный показатель. Номинативные шкалы (шкалы наименований) устанавливают соответствие признака тому или иному классу. Объекты объединяют в классы на основании какого-либо общего свойства (классы эквивалентности) либо символа (обозначения) [8].

Понятие «показатель» мы трактуем вслед за Н.Е. Щурковой: «то, что доступно восприятию, то, что «показывает» наличие чего-либо» [7].

Представим критерии и номинативные показатели сформированности у младших школьников познавательного универсального действия «моделирование» в виде таблицы 1.

Таблица 1. *Критерии и номинативные показатели сформированности у младших школьников универсального познавательного действия «моделирование»*

№	Критерии	Номинативная шкала признака	Балл
1.	Степень осознанности, устойчивости и аргументированности выбора модели	ОУА <sub>1</sub> –школьник допускает ошибки при выборе моделей, предложенных учителем; выбор не рефлексирован, ученик отказывается аргументировать свой выбор.	1 б.
		ОУА <sub>2</sub> - школьник верно выбирает модель, но не уверен в правильности сделанного выбора, приводит ошибочные аргументы в пользу выбора данной модели или допускает некоторые неточности.	2 б.
		ОУА <sub>3</sub> - у школьника нет сомнений в отношении сделанного выбора, выбор рефлексирован,	3б.

		аргументы в пользу выбора данной модели весомы, вытекают из анализа моделируемого объекта.	
2	Степень самостоятельности и дивергентности мышления при переводе информационного текста в предметную или графическую модель (схему, чертеж, график, схематичный рисунок).	<i>СД<sub>1</sub></i> - школьник способен с помощью учителя создавать на основе изучаемого текста только стереотипные (по образцу) предметные или простейшие графические модели; испытывает трудности при переносе освоенного способа моделирования в новую ситуацию.	1 б.
		<i>СД<sub>2</sub></i> – ученик обнаруживает желание самостоятельно переводить текст в графическую модель, предпочитая действовать по образцу, шаблону; школьник способен логически оценить чужие предметные и графические модели, усовершенствовать их, добавляя новые детали.	2 б.
		<i>СД<sub>3</sub></i> - школьник способен к самостоятельному без образца (анalogии) многовариантному моделированию, т.е. умеет находить несколько различных способов предметного и графического моделирования, включая необычные.	3 б.
3	Степень овладения «искусственным языком» посредством знаковых моделей	<i>ИЯ<sub>1</sub></i> – ребёнок может работать лишь с простейшими знаковыми моделями при помощи учителя; неспособен самостоятельно расшифровать знако-символические обозначения на модели, получать необходимую информацию на её основе; не понимает инструкцию по работе с ней.	1 б.
		<i>ИЯ<sub>2</sub></i> – школьник проявляет желание «расшифровывать» модель, но испытывает затруднения при нахождении соответствия между знаковой моделью и несколькими высказываниями (или наоборот); способен достраивать недостающие элементы знаковых моделей, с помощью знаковых обозначений на модели дополнять высказывания.	2 б.

	<p><i>ИЯ<sub>3</sub></i> - школьник без затруднений находит соответствия между знаковой моделью и несколькими высказываниями (или наоборот), с легкостью «расшифровывает» готовые знаковые модели, получая новую информацию; способен к самостоятельному построению знаковых моделей</p>	3 б.
--	--	------

Такая совокупность критериев и показателей поможет учителям использовать их в своей школьной практике, организуя текущие систематические наблюдения за процессом моделирования на уроках.

Представим теоретически возможные уровни сформированности у младших школьников исследуемого универсального действия «моделирование».

*Недостаточный уровень* сформированности умения моделировать характеризуется тем, что ребенок не понимает или плохо понимает инструкцию по работе и созданию моделей, не может выполнить задание по моделированию даже по образцу, так как не способен передавать логические или числовые отношения знаково-символическими средствами.

*Низший уровень* – младший школьник способен создавать только стереотипные (по образцу) простейшие предметные модели; делает ошибки при выборе графических и знаковых моделей, предложенных учителем, отказывается аргументировать свой выбор; не способен расшифровать знаково-символические обозначения на модели; испытывает трудности при переносе освоенного способа моделирования в новую ситуацию.

*Уровень ниже среднего* - младший школьник способен построить предметные и простейшие графические модели; может провести правильный, но не аргументированный выбор графических и знаковых моделей из предложенных учителем вариантов, пытается объяснить его, однако приводит неубедительные поверхностные, иногда ошибочные аргументы в пользу сделанного выбора; самостоятельно не может получить необходимую информацию на основе знаковой модели; не способен соотнести высказывания и данные, указанные на модели.

*Средний уровень* – учащийся способен построить предметные и простейшие графические модели; с подсказками может «достраивать» элементарные схемы и графики; с простейшими знаковыми моделями может работать лишь при сопровождении учителя, получая с их помощью необходимую информацию; испытывает затруднения при соотнесении утверждений и данных, указанных на модели.

*Уровень выше среднего* – младший школьник может самостоятельно построить предметные, графические и простейшие знако-символические модели; самостоятельно переводит информационный текст в предметную или графическую модель, аргументирует при этом свои действия, но иногда допуская неточности в формулировке мысли; способен усовершенствовать типовые графические модели, добавлять новые детали; достраивает недостающие элементы знаковых моделей с последующей обязательной проверкой; не затрудняется перенести освоенный способ моделирования в новую ситуацию.

*Высокий уровень* – школьник способен к многовариантному моделированию, умеет находить несколько различных способов моделирования, включая необычные; ребенок с легкостью строит и «расшифровывает» знаковые модели, получая новую для себя информацию; без затруднений находит соответствия между знаковой моделью и несколькими высказываниями.

Мы будем говорить о первом, втором и т.д. уровнях, если будет наблюдаться приближение к одному из теоретически возможных уровней, т.к. современное состояние педагогического диагностирования не представляет иной возможности.

Итак, концептуальная идея профессора С.П. Баранова о необходимости преобразования объекта из чувственной формы в модель доказывает не только свою достоверность и жизненность, но и злободневность.

#### Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 86 с.
2. Баранов С.П. Сущность процесса обучения: Учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. Институтов по спец.№ 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
3. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл.; СПб. : Норинт, 1997, 1999, 2001, 2004. – 1456 с.
4. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: учеб. издание. – М.: АСТ: КДУ, 2007. – 400 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Academia, 2004 – 245 с.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1986. – 468 с.
7. Педагогика. Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1996.
8. Педагогическая психология: практикум / Под ред. Л.А. Редуш, В.И. Долговой, А.В. Орловой. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2012. – 304 с.
9. Соловьева Т.А. Теоретические основы интеллектуально-развивающего образовательного процесса в начальной школе: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2000. – 42с.

10. Чиркина С.Е. Педагогическая психология: учебная программа. – Казань: КФУ, 2016 –56 с.

***Е.Е. Морозова***

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

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИДЕИ С.П. БАРАНОВА В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УРОКА**

**Аннотация.** В статье представлен авторский взгляд на организуемую работу со студентами в ходе разработки схемы анализа урока в системе начального обучения в соответствии с требованиями, отражёнными в новых федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования. Отмечена роль идей и дидактической модели С.П. Баранова «Оригинал – Модель – Оригинал» в развитии технологий организации урока.

**Ключевые слова:** анализ урока, результаты образования, дидактическая система С.П. Баранова «Оригинал – Модель – Оригинал», младшие школьники.

***Morozova E. E.***

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

## **EDUCATIONAL IDEAS OF S. P. BARANOV IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE LESSON**

**Abstract..** The article presents the author's view on the organized work with students during the development of a lesson analysis scheme in the primary education system in accordance with the requirements reflected in the new federal state educational standards of primary general education. The role of S. P. Baranov's ideas and didactic model "The Original" is noted – Model – The original" in the development of technologies for organizing a lesson was noted.

**Keywords:** lesson analysis, educational results, S. P. Baranov's didactic system " Original-Model – Original", primary school students

В современных условиях образования педагоги получают целевой заказ общества в достаточно обобщенном виде: изменение парадигмы образования: от знаниевой к деятельностной; изменение педагогической позиции «ученик – учитель»; формирование внутренних мотивов деятельности ученика; личностное целеполагание и личностное содержание материала; развитие рефлексии результатов образовательной деятельности; технологизация и компьютеризация учебной деятельности; творческая и развивающая направленность обучения; идея субъектности; наличие ценностно-смыслового

равенства учащихся и многие другие. Чтобы идеи воплотились в практику, необходимо найти основания к проектированию и анализу уроков.

В педагогике урок рассматривается как основной компонент школьного обучения, содержание которого определено целями образования [3]. Это поиск таких средств развития личности, которые позволят ребенку в будущем решать проблемы в ситуации неопределенности. В курсе окружающего мира реализуются уроки нескольких типов: урок изучения нового материала; комбинированный урок; предметный урок; урок повторительно-обобщающего характера; контроля знаний, умений и навыков; «открытия» - нового знания и др.

Педагогический анализ урока может носить структурный, аспектный и системный характер [4]. Предметом структурного анализа является структура урока, его этапы. Аспектный анализ характеризует один из аспектов урока, например: общедидактический, развивающий, личностно-ориентированный, валеологический, психологический и др. Для проведения системного анализа урока, следует рассмотреть урок как социальную процессную систему и выделить ее основные элементы. Рассмотреть урок в целостном процессе реализации целей урока. В ходе системного анализа акцент смещается на анализ взаимосвязи компонентов урока (таких как цель, содержание, формы, методы, результат, способы деятельности) в контексте разнообразных педагогических идей. В связи с чем, в работе учителя мы можем увидеть обоснование параметров урока в логике «цель – средства – результат».

Идеи и результаты работы С.П. Баранова [1] чрезвычайно актуальны на современном этапе развития образования, в том числе применительно к вопросам современного урока, анализа его модели и соответствие модели оригиналу.

С.П. Баранов отмечал, что «урок сохраняет ведущее значение в процессе обучения;... урок должен быть хорошо подготовлен учителем, организован и оборудован, но при этом должен носить творческий характер; творческое изучение материала на уроке создаёт положительные чувства и доставляет удовлетворение и радость детям и учителю». [1]

С.П. Баранов обращал внимание на необходимость обеспечения субъектного характера урока: «на любом уроке учитель должен стремиться понять, усвоили ли дети содержание урока, причём каждый ученик, а не вообще класс; иногда школьник начинает плохо учиться, так как учитель не замечает, что ученик не усвоил материал урока и ему трудно и неинтересно на следующем уроке; учащиеся выполняют любое педагогическое требование учителя, если будут чувствовать и осознавать искреннее уважение учителя к ним» [1].

С.П. Баранов считал, что «усвоение знаний, формирование умений и навыков на уроке – сложный, противоречивый процесс; наиболее распространена, целесообразна и полезна классификация урока в зависимости от дидактических целей изучения учебного материала; на этой основе уроки подразделяются на типы: урок объяснения учебного материала, урок

формирования и закрепления знаний и навыков, урок обобщения, повторения, урок контроля, проверки и оценки знаний учащихся, комбинированный урок». [1]

Согласно мнению С.П. Баранова в структуре урока целесообразно выделять компоненты: 1. Организация начала урока. 2. Постановка задач урока. Задачи урока подразделяются: на образовательные, воспитательные, развивающие. 3. Подготовка к усвоению нового материала: проверка ранее усвоенного материала при помощи специальных вопросов, заданий или опроса. 4. Объяснение нового учебного материала. 5. Закрепление. 6. Повторение. 7. Проверка результатов и подведение итогов урока. 8. Учебное задание на дом (если запланировано) и краткая инструкция о том, как его выполнить [1]. При этом нельзя забывать, что образовательные, воспитательные и развивающие задачи реализуются на отдельном уроке, а так же в системе уроков.

Важно отметить, что за разработанной С.П. Барановым дидактической системой стоят значимые образы «Оригинал – Модель – Оригинал» [1; 2], использование которых, в образовательном цикле, в процессе организации урока, позволяет формировать человека, способного обучаться путем теоретического мышления от абстрактного к конкретному, и способного переходить от мира чувственно воспринимаемых вещей к абстрактным и обобщенным понятиям.

Таким образом, рассматривая обучение с точки зрения модальности природы, С.П. Баранов, Л.И. Бурова, А.Ж. Овчинникова определяют роль соотношения модели и оригинала в процессе обучения и его педагогический смысл в учебно-познавательной деятельности младших школьников [2, с.55 ].

Овладение студентами общим подходом к анализу урока как одной из важных компетенций является одной из составляющих целей курса «Методика преподавания окружающего мира». Необходимо определить те варианты анализа, которые наиболее приемлемы для будущего педагога. По мнению С.Б. Барашкиной, модель урока состоит из 3 компонентов: познавательного, деятельностного, рефлексорного. При реализации На познавательного компонента перед детьми ставится учебная задача, которая предполагает выполнение ряда определённых действий. К деятельностному компоненту относится непосредственная работа с учебными задачами маршрута. Учитель даёт право выбора ребёнку, каким способом он достигнет результатов. Рефлексорный компонент помогает детям по алгоритму оценивания образовательных достижений оценить свою деятельность [3, с. 94-95].

В ходе работы со студентами разрабатывается схема анализа урока, включающая следующие компоненты [5]: содержательно-целевой компонент урока (цели урока, его результаты, содержание урока, способы отбора содержания урока, подходы к работе с учебным материалом); организационно-практический компонент урока (формы организации урока; тип урока; методы, методики или технологии урока; содержание урока согласно выбранным этапам); контрольно-оценочный компонент урока (оценочная деятельность на уроке; варианты результатов в сфере сознания, отношения, деятельности).



Отметим, что анализируемый урок рассматривается нами как совокупность действий учителя и учащихся для достижения поставленных целей, которые под руководством учителя ставят сами школьники в соотношении с формами и методами их реализации.

На первом этапе работы (анализ содержательно-целевого компонента урока) студент должен понять, какие цели поставлены учителем (мотивационные, когнитивные, поведенческие) и учениками; что дает предлагаемое содержание урока ученику (увеличивает разнообразие представлений учащихся об обсуждаемом объекте; снимает возникшую потребность или отвечает на вопросы учащихся; помогает в адаптации к сегодняшней жизни, дает основание для выбора стратегии собственной жизни в будущем; предлагает материал для самопознания и личностного развития; выявляет ресурсы, силы, возможности) и проследить, какие планируемые и реальные результаты (предметные, личностные, метапредметные) свидетельствуют о достижении поставленных целей урока; принимают ли результаты достижения поставленных целей сами учащиеся. Педагогам важно понимать имеющуюся разницу в знаниях, отношениях и способах деятельности учащихся (в начале и в конце урока) и уже в начале урока предложить школьникам критерии правильности выполнения учебно-практических заданий и оценки своей деятельности на уроке.

В ходе анализа важно распознать, какие способы отбора содержания урока использованы учителем: дифференцированный подход (учет особенностей учеников), первоначальный мониторинг представлений (начальное и итоговое поле представлений), импровизация (предложения учеников, банк вопросов и ответов) и как это отразилось на подходах в работе с учебным материалом (организована передача информации; интерактивное обучение; предоставлена возможность ученику выбора лично значимого материала).

На втором этапе работы (анализ организационно-практического компонента урока) определяется тип урока, его структура, этапы, содержание согласно предлагаемым этапам и доминирующей цели урока (усвоение материала, личностная динамика учащихся, создание ситуации общения, взаимодействия). Оцениваются методы и технологии используемые учителем на уроке: внешняя часть урока (форма, средства, условия); внутренняя часть урока (внутренний результат, внутренняя установка, психические процессы, позиция ученика). Очень важна обоснованность избранной структуры урока: в ее основе должны лежать психолого-педагогические закономерности процесса усвоения знаний учащимися, формирования у них ценностного отношения к природе, людям, малой родине; развития учебной деятельности и другие.

Студент отвечает на вопросы: Что же было главным на уроке – динамика предметных знаний или личностная динамика учащихся? Стал ли урок возможностью для самореализации учеников? Достаточно ли учитель включал школьников в самостоятельную деятельность, требующую внутренней мыслительной работы?

На третьем этапе работы (анализ контрольно-оценочного компонента урока) анализу подвергается оценочная деятельность учителя (с какой целью и как оценивал ученика; как обеспечивал объективность оценивания) и оценочная деятельность учеников. Студент выявляет, какие задания выполнили учащиеся; подтверждены ли достижения результатов урока; связаны результаты урока с поставленными целями в сфере сознания (представления, знания понимания) в сфере отношения (интерес, опыт ценностного отношения), в сфере деятельности (умения, навыки, регулятивные, коммуникативные, познавательные действия, опыт творческой деятельности) учащихся. Однако при этом, чтобы проанализировать степень достижения целей урока, студенту необходимо оценить обоснованность их постановки. Если цели урока поставлены учителем верно, то нужно определить, насколько полно они выполнены. Если цели урока были поставлены неверно, то нужно переформулировать их, и оценить выполнение. Степень согласованности реальных результатов урока с поставленными целями укажет на сколько результативным был урок. Не будем забывать, что за анализом результатов следует анализ процесса. Нам важно ответить на вопрос «Выдержана логика урока «цель – средство – результат?» и отметить, что в следующий раз учитель может сделать лучше для организации всего процесса урока? Многие недостатки урока можно предотвратить, если научить учителя грамотно анализировать учебный процесс.

Каждый урок занимает в учебном процессе какое-то определенное место, и учитель, планирующий урок, должен рассматривать его не изолированно, а в целостном процессе начального обучения. Урок можно считать системой, которая создается учителем для решения проблем преодоления принятия предлагаемого материала учеником и активизации своей учебной деятельности. С нашей точки зрения использование в ходе организации урока технологий дидактической системы С.П. Баранова «Оригинал – Модель – Оригинал» [1; 2]. будет во многом способствовать улучшению результатов, которые объективно можно было бы получить на этом уроке (этапе обучения) в соответствии с требованиями реализуемой программы или стандарта [5].

### **Список литературы**

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. 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», 2014. 464 с.
3. Барашкина С.Б. Развитие коммуникативных умений младших школьников на основе технологии сотрудничества// Гносеологические основы образования: материалы V Междун. конфер. посвящённой памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2020. – ЗДусавицкий А.К., Кондратюк И.Н., Толмачева И.Н., Шилкунова З.И. Урок в начальной школе. Реализация системно-деятельностного подхода к обучению: Книга для учителя. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2012. 288с.
4. Ермолаева М.Г. Современный урок: анализ, тенденции, возможности: Учебно-методическое пособие. СПб: КАРО, 2008. 160с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М – во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011. – 33с. (Стандарты нового поколения).

**Л.А. Обухова,**

доктор педагогических наук, профессор  
Воронежского института развития образования  
им. Н.Ф. Бунакова  
Воронеж (Россия)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАУЧНЫХ ИДЕЙ С.П. БАРАНОВА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация:* в статье раскрываются различные возможности применения в начальной школе смешанного обучения. Задачи статьи показать организацию смешанного обучения, построенного с учётом гносеологического обоснования природы процесса обучения; зависимости процесса обучения от общей структуры и этапов познания младшими школьниками окружающего мира, обоснованных в концептуальных положениях С.П. Баранова. Представлены активные методы развивающего обучения младших, которые с позиций гносеологического подхода задаются комплексом следующих элементов: «задачами, функциями, логическими операциями» и способствуют, активизации познавательной деятельности, развитию способностей и саморазвитию младшего школьника.

*Ключевые слова:* обучение, индивидуализация, познавательная деятельность, чувственный образ активные методы, наглядное обучение.

**L.A. Obukhova,**

Grand PhD in Pedagogic sciences, Professor  
of Bunakov Institute for the Development of Education,  
Voronezh (Russia)

## **THE USAGE OF S.P. BARANOV'S SCIENTIFIC IDEAS IN IMPLEMENTING MIXED EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL**

**Abstract.** In this article are discussed opportunities for implementation of mixed education in primary school. The purpose of the article is to show the organization of mixed education, which takes account of epistemological reasoning of the core of the educational process; the relation between the educational process and general framework and stages of learning the world around students of primary school, which is based on S.P. Baranov's concepts. The article represents the active teaching methods of primary school students, who ask themselves the set of following elements from the position of epistemological method: «objectives, functions, logical operations». These teaching methods contribute to strengthening the learning activity, the development of abilities and the self-development of primary school students.

**Keywords.** Education, individualization, learning activity, sensuous images, active methods, instructive teaching.

Пандемия коронавируса COVID-19 стала причиной организационных изменений внесенных в образовательный процесс школы, в том числе в ее начальную ступень. Вначале был объявлен всеобщий локдаун, затем на

карантин отправляли отдельными классами, параллелями и школами. Появились новые виды обучения: дистанционное, удалённое, смешанное, которые рассматривались в качестве технологии, метода, принципа или формы работы. В начальных классах Воронежской области в рамках классно-урочной системы наиболее часто используется смешанное обучение, blended learning (англ.), как технология, «в основе которой лежит концепция объединения технологий «классно-урочной системы» и технологий электронного обучения, базирующегося на новых дидактических возможностях, предоставляемых ИКТ и современными учебными средствами» [1]. Смешанное обучение позволяет учителю регулировать доступность, темп и объем освоения учебного материала с учётом индивидуальных образовательных потребностей каждого ученика, формировать рефлексивные умения в интерактивном взаимодействии субъектов образовательного процесса. Реализация смешанного обучения в начальной школе базируется на деятельностном подходе, раскрытом в научных трудах П.Я. Гальперина, А.В. Запорожеца, А.Н. Леонтьева. Суть деятельностного подхода заключается в индивидуализации образовательного процесса: учащийся может самостоятельно, учитывая свои образовательные потребности, определять свои учебные цели, ставить посильные для себя задачи, выбирать способы их решения. Активность в деятельности, направленная на позитивный результат в обучении, позволяет младшему школьнику развивать свой творческий потенциал. Изменились и функциональные обязанности учителя, который выполняет разные роли (помощника, консультанта, наставника, преподавателя) в зависимости от цели познавательной деятельности младших школьников.

В период пандемии коронавируса COVID-19 в образовательных учреждениях смешанное обучение включает электронную, дистанционную, и классно-аудиторные формы обучения. В ряде школ используются электронные учебники, предлагающие большой объем самостоятельной работы. Варианты смешанного обучения с использованием возможностей персонального компьютера, мультимедиа, интернета в младших классах школ Воронежской области различается по целевому назначению:

- обучение школьника на дому (30%-40% работа с учителем, 60%-70% самостоятельная работа);

- обучение детей с ОВЗ (в зависимости от нозологии электронное обучение занимает от 10% до 90 %);

- обучение спортсменов, одаренных детей, часто болеющих детей, не имеющих возможности регулярно посещать школу по индивидуальным программам (самостоятельная работа, включая электронное обучение от 40% до 80%, консультативная помощь от 20% до 60%);

- обучение младших школьников из классов полностью отправленных на карантин в период эпидемии (дистанционное обучение на основе чат-технологии, веб-технологии, интернет-технологии).

В качестве концептуальных идей реализации смешанного обучения использованы гносеологические основы начального обучения детей,

разработанные С.П. Барановым. Уменьшение времени непосредственного общения субъектов образовательного процесса и увеличение объема самостоятельной работы младших школьников делает актуальным следование первому концептуальному положению теории С.П. Баранова: структуризация учебного процесса с учетом «этапов познания младшими школьниками окружающего мира» [2]. В удаленный период смешанного обучения учителю сложнее контролировать и направлять познавательную активность обучающихся. Опираясь на определение обучения, предложенное С.П. Барановым, считаем, что «искусственно организованная познавательная деятельность с целью ускорения индивидуального психического развития и овладения познавательными закономерностями окружающего мира» [2] при смешанном обучении предполагает использование технологий и методов, пошагово структурирующих учебную деятельность и управляющих чувственным познанием младших школьников. Ученику важно включиться в деятельность, которая была бы связана с множеством активностей и вызывала эмоциональный отклик, достаточно полно отражающий качество и систематизацию действительности в чувственных образах и компенсирующий длительное отсутствие непосредственного общения с учителем.

В организации смешанного обучения существенное значение отводится активным методам обучения, к которым мы относим деятельностные методы (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин,), методы развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), три группы методов: изучения модели, изучения связи модели с оригиналом, изучения оригинала (С.П. Баранов). Использование активных методов в смешанном обучении обеспечивает достижение установленных федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) начального общего образования требований к «результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: личностным, метапредметным, предметным» [3].

Исследование достижения личностных, метапредметных и предметных, результатов обучения младших школьников показывает, что в изучении каждого модуля учебной программы используются раскрытые в научных трудах С.П. Баранова методы изучения модели, изучения связи модели с оригиналом, изучения оригинала. Для оценки учебных результатов освоения обучающимися основной общеобразовательной программы, в Воронежской области на всех ступенях образования проводятся муниципальные исследования учебных достижений (МИУД). Освоение метапредметных результатов учебных достижений учащимися начальной ступени обучения представлены на рисунке 1.

В муниципальных исследованиях учебных достижений принимали участие 11 665 младших школьников в 2019 году и 11 846 младших школьников в 2020 году. На базовом уровне с работой справились 55,1% в 2019 году и 44,8% – в 2020 году. Метапредметные (познавательные, регулятивные, коммуникативные) достижения фиксировались по результатам выполнения комплексной работы, задания которой позволяют оценить их освоение.

Таблица 1. Результаты комплексной работы учащихся 4 классов

Год	Среднее значение овладения метапредметных результатов на уровне образовательной начального общего образования	Среднее значение не овладения метапредметных результатов на уровне образовательной начального общего образования
2019 год	2042/ 17%	9623/83%
2020 год	2610/ 22%	9346/78%

Для анализа выбраны годы наиболее интенсивного применения смешанного обучения. Результаты выполнения комплексной работы относятся к одному порядку чисел, в то же время в 2020 году они несколько выше, чем в 2019 году. Можно предположить, что субъекты образовательного процесса освоили методы смешанного обучения и успешно справляются с проблемами удаленного взаимодействия в образовательном процессе.

Концептуальная идея С.П. Баранова, касающаяся процесса развивающего обучения младших школьников, реализуется в каждой составляющей технологии активизации познавательной деятельности, построенной на сочетании трех видов мышления: наглядно-образного, наглядно-действенного и словесно-логического и применяемой в смешанном обучении. Развивающая функция смешанного обучения связана с положительной динамикой результатов познавательной деятельности младших школьников, проявляющихся в показателях личностного роста младших школьников. Познавательное развитие обучающихся в удаленном обучении в большой мере тормозится или задерживается за счет снижения мотивации учения, которую необходимо постоянно поддерживать, усиливая наглядность и опираясь на чувственный опыт ребенка. Возможности смешанного обучения позволяют использовать потенциал сетевых сообществ учителей и учащихся для снижения информационной и интеллектуальной нагрузки младших школьников обусловленной увеличением объема самостоятельной работы.

С введением федеральных образовательных стандартов произошла модернизация технологических подходов к реализации содержания образования, представленного в новом перечне учебников. Вариативные формы обучения, включая удаленное обучение, заняли достойное место в образовательном процессе младших классов. В то же время гносеологическое обоснование природы учебного процесса в начальной школе, опора на чувственный опыт познания младших школьников, методы изучения моделей, предложенные в научных работах С. П. Баранова, сохраняют актуальность до настоящего времени.

#### Список литературы

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. Государев И.Б. К вопросу о терминологии электронного обучения // Человек и образование. – 2015. – №1 (42). – С. 180-183.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - М.: Просвещение, 2019. – 31 с.

**И. Г. Алмазова**

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

## **ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

**Аннотация.** Данная публикация посвящена описанию воспитательной среды Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина и определяется автором в контексте средового подхода в традициях гуманитарной научно-исследовательской деятельности, которую вели и ведут ученые этого классического университета. В предложенной публикации выделен и анализируются гносеологический аспект образования в классическом университете с точки зрения его традиций, вводимых новшеств и реализуемых инноваций. Рассматриваются содержательно базовые понятия исследования «воспитание», «образование», «воспитательная среда» и наиболее разработанные родственные понятия: «культурно-образовательная среда», «социокультурная среда вуза» и т.п. В качестве примеров описаны характеристики и определяемые позиции воспитательной среды вуза участниками проведенного опроса, выпускниками ЕГУ им. И. А. Бунина 2021 года. Намечены перспективы данного исследования.

**Ключевые слова:** воспитательная среда вуза, классический университет, культурно-образовательная среда, социокультурная среда, гносеология образования.

**I. G. Almazova**

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
Bunin Yelets State University  
Yelets (Russia)

## **EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS AN EPISTEMOLOGICAL ASPECT OF EDUCATION IN A CLASSICAL UNIVERSITY**

**Annotation.** This publication is devoted to the description of the educational environment of the Bunin Yelets State University and is defined by the author in the context of the environmental approach in the traditions of humanitarian research activities conducted and conducted by scientists of this classical university. The proposed publication highlights and analyzes the epistemological aspect of education at a classical university from the point of view of its traditions, introduced innovations and implemented innovations. The basic concepts of the study "upbringing", "education", "educational environment" and the most developed related concepts are considered: "cultural and educational environment", "socio-cultural environment of the university", etc. As examples, the characteristics and determined positions of the educational environment of the university are described by the participants of the survey, graduates of the YeISU in 2021. The prospects of this study are outlined.

**Keywords:** educational environment of the university, classical university, cultural and educational environment, socio-cultural environment, epistemology of education.

Рассматривая гносеологические аспекты высшего образования в контексте подготовки к VI Международной научно-практической конференции «Гносеологические основы образования», посвященной памяти профессора С. П. Баранова и 10-летию кафедры дошкольного и начального образования института психологии и образования ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского», мы

решили обратить особое внимание на характеристику воспитательной среды вуза. «Немецкий ученый И. Ф. Герbart, считал, что обучение и, как его следствие, интеллектуальное развитие есть главное средство формирования характера личности, ее воспитания в целом» [6, с. 25]. В этой связи отметим, что воспитание вообще и, конечно, воспитательная среда вуза по праву могут рассматриваться как гносеологический аспект образования. Поскольку процесс образования рассматривается в Федеральном законе об образовании в Российской Федерации N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года (далее Закон) (статья 2), как «... единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [8], то следует учесть, что «...воспитывающим эффектом обладает то обучение, которое порождает в обучающемся реакции, приводящие к формированию личностных качеств. Но без активной позиции самого обучающегося такое воздействие невозможно. ... преобразование (формирование личностных качеств) совершается самой личностью ... личностное преобразование обусловлено культурными практиками и ориентирами» [6, с. 28].

Государственная образовательная политика на современном этапе развития образования, в том числе и высшего, актуализирует необходимость приобщения личности воспитанника (обучающегося) к общекультурным и национальным ценностям. В Законе N 273-ФЗ отмечается, «*воспитание* – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [8]. Содержание этого понятия обнаруживает и закрепляет документально (на уровне законодательном) тот факт, что воспитание выступает ведущей ценностью образования, его основой и вектором, интегрирующем знания воспитанника в его мировоззрение, поведение, деятельность, в конечном итоге – в жизненную позицию. Здесь, безусловно, важно понимание значимых трудностей, влияющих на результат исследуемого процесса. «Это трудности социально-педагогического, научно-педагогического, организационно-педагогического и психолого-педагогического характера» [5, с. 281]. Содержательное наполнение перечисленных групп трудностей понятно



работникам вуза. А вот характеристика средств преодоления трудностей, на наш взгляд нуждается в определенном уточнении.

Мы уверены, что ведущим средством и важнейшим условием воспитания студентов университета выступает его воспитательная среда. Причем воспитательную среду вуза мы и рассматриваем как гносеологический аспект образования в классическом университете. Наш интерес к средовому подходу был предопределен традициями гуманитарной научно-исследовательской деятельности в данном направлении, которая реализуется в Елецком государственном университете им. И. А. Бунина» (далее ЕГУ им. И. А. Бунина) с последней четверти 20 века и нашла свое отражение в работах Е.П. Белозерцева, В.Ф. Горбенко, С.В. Красновой, А.Е. Крикунова, В.В. Макарова, С.А. Сионовой, И.Б. Стояновской, А.В. Усачева и др.

Данный контекст просматривается в наиболее разработанных родственных понятиях, среди которых: «культурно-образовательная среда, «социокультурная среда вуза» и т.п.

Е.П. Белозерцев отмечает, что культурно-образовательная среда есть «методологическая неизбежность современного отечественного педагогического знания» [2, с. 142] и выделяет среди ее важнейших характеристик следующие: возможность ее использования для «адекватного описания общей культурно-образовательной ситуации» [там же, с. 150], учет того, как «образование в конкретном городе может реагировать на изменчивую социальность, с одной стороны, учитывая традицию, с другой, выявляя бесконечность культурных смыслов, органично представляемых историей города и окрестностей [там же, с. 151]. Значит, культурно-образовательная среда по сути закладывает основу ценностей образования в регионе (Липецкой области), городе (Ельце), в университете (в нашем случае – в ЕГУ им. И. А. Бунина).

А.В. Пономарев закрепляет в своем исследовании содержание понятия в следующих рамках: «Социокультурная среда вуза – часть культурно-образовательного пространства, с помощью которого осуществляется: социализация (процесс развития индивида при его взаимодействии в ходе жизнедеятельности с социокультурной средой, обогащающей его как самореализующуюся личность); инкультурация (процесс освоения индивидом способов мышления и действий) личности в образовательном процессе» [3, с. 33]. Мы согласны с данным определением и отмечаем важность синтеза социализации и инкультурации в обозначенном процессе.

По-нашему мнению, воспитательная среда университета, это уникальный феномен, на образование которого существенным образом влияют: социокультурная среда региона (в нашем случае: Липецкой области); среда города, где размещен университет (богачейшая культурно-образовательная среда г. Ельца, для которого университет является градообразующим предприятием).

Воспитательная среда университета и ее содержание ориентированы на помощь, поддержку, сопровождение студента в овладении им необходимыми

компетенциями: универсальными, общепрофессиональными, профессиональными; в разнонаправленных коммуникациях, способствующих развитию его социальной практики; в саморазвитии его личности: в развитии и проявлении талантов и дарований, демонстрации достижений, обретении успеха в жизнедеятельности и т.п.

Воспитательная среда вуза, как правило, создается: вузовским же сообществом, сообществом научной школы, где присутствуют социально одобряемые общие ценности, в первую очередь связанные с развитием фундаментальной и прикладной науки; ценностными устремлениями, важными для преподавателей, кураторов, сотрудников, обучающихся, потенциальных работодателей, социальных партнеров; взаимоотношениями, толерантным диалоговым взаимодействием, построенным на сотрудничестве, содружестве, сотворчестве во всех основных направлениях деятельности университета, закрепленными в Уставе ЕГУ им. И.А. Бунина, правилах внутреннего распорядка и прочих документах, регламентирующих деятельность университета; современными инновациями и требованиями российского общества: в рамках цифровизации образования и развития смешанного (офлайн, онлайн) образования на современном этапе; в русле психологического комфорта, здорового образа жизни, бережно хранящихся традиций, рождающихся новшеств, высокого воспитательного потенциала.

С.П. Баранов отмечал, что «реализация сложных задач воспитания и развития учащихся, формирования у них высоких нравственных качеств, желания и привычки трудиться, возможна в условиях действенной педагогической теории. Формирование профессиональных педагогических знаний и умений, педагогического мастерства во многом определяется педагогической теорией, которой овладевает учитель» [1, с. 15]. Учитывая данный тезис С.П. Баранова, отметим важность факта, указывающего на необходимость овладения педагогической теорией в университете, в конкретной воспитательной среде, где и формируется личность будущего педагога. Уверены, что будущий педагог полноценно формируется в процессе вузовского образования лишь при учете воспитательной среды, как гносеологического аспекта образования.

Кроме того, как отмечают профессор М.В. Лазарева и профессор А.Ж. Овчинникова «...модернизация системы образования в соответствии с ее информатизацией и дистанционным управлением, определяет объективную потребность в качественно новом уровне подготовки бакалавров к педагогической деятельности» [7, с. 78].

Итак, реалии сегодняшнего дня таковы, что появляется необходимость уже на первом курсе обучения вводить студентов всех институтов университета, всех направлений подготовки в контекст мультикультурного воспитания.

«Целями мультикультурного воспитания является одновременно приобретение знаний и соответствующее воспитание, которое представляет собой часть педагогических усилий, обеспечивающих социальную

идентификацию личности, открытую иным культурам, национальностям, расам, верованиям.

Преследуются три группы педагогических целей, которые можно обозначить понятиями: «плюрализм», «равенство», «объединение».

В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия.

Во втором – о поддержке равных прав на образование и воспитание.

В третьем – о воспитании в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей» [4, с. 25]. Этому всемерно способствует воспитательная среда университета. Именно она помогает в образовании личности в целом, в ее саморазвитии, где ведущим ориентиром выступает подготовка конкурентоспособного профессионала, у которого сформированы культура жизненного самоопределения; морально-нравственные качества; педагогическое сознание; универсальные и профессиональные компетенции; необходимые способности.

Причем, среди важнейших качеств, необходимых для эффективной работы профессионала, выпускники 2021 года (100 человек, их количество приняли за 100%) отметили 10 важнейших, ранжир которых получился следующим: профессионализм (во всех его проявлениях) (21%); уважительное отношение к традициям (19%); способность «рождать» инновации (17%); эмоциональную уравновешенность, самообладание, уверенность в себе, жизнерадостность (12%); стремление к максимальной гибкости (9%); креативность (8 %); способность к анализу и рефлексии (6 %); способность к толерантности и эмпатии (5%); умение придать личностную окраску профессиональной деятельности (3 %).

Характеризуя важнейшие средства воспитания студентов классического университета, те же респонденты, выбирая из предложенных, отметили воспитательную среду университета (100%). Ее содержание было охарактеризовано по-разному (отметим лишь те, которые содержат позитивные результативные характеристики, которые мы объединили по смыслу и проранжировали, с определенной долей цензуры):

1) «традиции, наследие, преподаватели университета, лучшие студенты, люди-легенды»;

2) «дела, которые делает университет, которые приносят ему славу (достижения)»;

3) «наши (университетские: и для преподавателей, и для студентов, и для сотрудников) ценности»;

4) «компетенции, как результаты освоения учебных планов и программ»;

5) «проблемы, которые решает студенческое сообщество самостоятельно и с помощью преподавателей»;

6) «технологии и опыт деятельности в институте, в университете»;

7) «разные студенческие объединения»;

8) «условия для раскрытия талантов, поддержка одаренных в разных смыслах (позитивных) студентов»;

9) «ЗОЖ и результативные социальные практики»;

10) «антураж корпусов, помещений, аудиторий». Значит, выпускники университета понимают воспитательную его среду, как некую системную совокупность воспитательных и воспитывающих факторов, среди которых выделяются: моральные, духовные, отношенческие; организационные и различные по степени влияния; материальные и т.п.

Причем, воспитательная среда классического университета (ЕГУ им. И. А. Бунина) по мнению опрошенных, правовая, высокоинтеллектуальная, «среда различных коммуникативных векторов», «диалога и взаимодействия», «где есть психологический комфорт», «бывают конфликты, а это и хорошо, конфликт – тенденция к развитию», «продвинутых IT-технологий», ЗОЖизни, «где события (разные) и ситуации случаются ежеминутно», «среда воспитывает, если характер и взаимодействие студентов, преподавателей, сотрудников меняются», «в этой воспитательной среде не должно быть формализма».

Воспитательная среда вуза как гносеологический аспект образования в классическом университете определяет, по мнению участников опроса, отношение человека университета: студента, преподавателя, сотрудника к окружающему его миру и «миру университета»; формирует его мировосприятие и мировоззрение; ценностные установки и ориентиры; стиль мышления и поведения; способы самореализации, самовыражения, саморазвития, уровень и качество получаемого высшего образования.

Воспитательная среда классического университета, как и любой образовательной организации, по-нашему мнению, требует качественного развития и нуждается в своевременном совершенствовании в контексте современной образовательной ситуации, а значит, наше исследование будет иметь продолжение, перспективы которого определены в данной публикации.

#### Список литературы

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

2. Белозерцев Е.П. Культурно-образовательная среда: методологическая неизбежность современного отечественного педагогического знания / Е. П. Белозерцев // Образование и педагогика. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-obrazovatel'naya-sreda-metodologicheskaya-neizbezhnost-sovremennogo-otechestvennogo-pedagogicheskogo-znaniya>

3. Воспитательная среда университета: традиции и инновации: монография / Под ред. А. В. Пономарева [и др.]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 408 с.

4. Закирова В. Г., Камалова Л.А. Теории и технологии мультикультурного образования: монография. – В 2-х ч.– Казань: Отечество, 2016. – Ч. 1.– 132 с.

5. Макарова В.Н. Воспитательный процесс в современном вузе: проблемы и пути их решения / В.Н. Макарова // Ученые записки Орловского государственного университета. №2 (65), 2015г. С. 280-285.

6. Напольских Н.Б. Понятие «воспитывающее обучение» в контексте современного образования / Н. Б. Напольских // Sciences of Europe # 52, (2020). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-vospityvayushchee-obuchenie-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya>

7. Овчинникова А. Ж. Реализация идей профессора С. П. Баранова в дистанционном обучении бакалавров / А.Ж. Овчинникова, М.В. Лазарева //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.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/)

**С.Б. Барашикина,**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Пензенский государственный университет,  
Пенза (Россия)

## **УПРАВЛЕНИЕ ЧУВСТВЕННЫМ ПОЗНАНИЕМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛАНДШАФТОВ РОДНОГО КРАЯ**

*Аннотация.* В данной статье автор актуализирует вопрос о чувственном познании детьми ландшафтов родного края, во времени и пространстве. Обращает внимание на содержание деятельности обучающихся по изучению ландшафтов родного края. По мнению автора, именно чувственное познание, определяет механизм отражения действительности и познание мира младшими школьниками. Чувственное познание регулирует весь познавательный процесс младшего школьника. Содержание кейс-задач направлено на изучение ландшафтов регионального значения Автор статьи предлагает методический материал, который подтверждает высказанное умозаключение.

*Ключевые слова:* чувственное познание, умственные действия, краеведение, действенное средство, кейс-задача, ландшафт, естественнонаучное миропонимание.

**S.B. Barashkina**

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Penza State University,  
Penza (Russia)

## **MANAGEMENT OF SENSUAL KNOWLEDGE OF THE YOUNGER SCHOOLBOY WHEN LEARNING THE LANDSCAPES OF THE NATIVE LAND**

*Abstract.* In this article, the author actualizes the question of the sensual knowledge of the children of the landscapes of the native land, in time and space. It draws attention to the content of the activities of students to study the landscapes of the native land. According to the author, it is sensual knowledge that determines the mechanism of reflection of reality and the knowledge of the world with younger schoolchildren. Sensual knowledge regulates the entire cognitive process of the younger schoolboy. The content of case tasks is aimed at studying regional landscapes The author of the article proposes a methodological material that confirms the confirmation of the conclusion.

**Keywords:** sensual knowledge, mental actions, regional studies, efficient means, case-task, landscape, natural science world.

Управление чувственным познанием младшего школьника в обучении, по мнению С.П. Баранова, определяется тремя факторами: качеством отражения действительности в чувственном образе, количеством чувственных образов, мерой чувственного при отражении действительности[2]. Оно является основным действенным средством познавательного, нравственного и эстетического развития младших школьников, важнейшим средством формирования патриотических чувств и духовных начал личности [3].

Чувственное познание на уроке начинается с ощущений учащихся, возникающих в процессе наблюдения ими фактов, явлений или слушания учителя. На основе восприятия заданных пространственных соотношений при помощи сложной системы умственных действий школьник создает новые пространственные образы и выражает их в словесной или графической форме (в виде схем, чертежей, рисунков).

Рассмотрим условия, в которых осуществляется возникновение образа и оперирование им в познавательной деятельности учащихся. Среди них можно выделить следующие: характер наглядной основы, на которой образ впервые возникает; особенности поставленной задачи, определяющие требования к созданию образа и оперированию им.

В зависимости от характера наглядного материала (натуральные вещественные модели; условные графические изображения; знаковые модели) создаются образы разной степени обобщенности, конкретности, различные по содержанию. Анализируя понятие «образ» в системе «субъект-объект», следует отметить, что для возникновения образа наличие объекта является необходимым, но недостаточным условием. Нужна организация специальной деятельности. Поэтому деятельностный подход к проблеме формирования образа позволяет понять динамику его содержания и структуры. Образы всегда включены в мыслительный процесс, организуются в соответствии с его содержанием. Они могут различаться в зависимости от того, какая мыслительная задача решается средствами этих образов [1]. Важно, чтобы младший школьник, прочитав информацию, или рассмотрев объект на местности, получил не только необходимую информацию о нем, но и захотел исследовать данный объект, смоделировать его в виде схемы, рисунка, конструктора.

В курсе «Краеведение» [3] студенты-бакалавры профиля «Начальное образование» осваивают разные приемы и способ взаимодействия с обучающимися при ознакомлении с ландшафтами родного края. Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является метод решения кейс-задач [5]. Остановимся на характеристике некоторых задач. Важное место в кейс-задаче имеет условие, представленное фактом, или описанием события. Далее, используя данный факт, можно приступать к решению задачи. Материал кейса должен быть представлен информацией, которая была бы интересна младшим школьникам.

Обратимся к первому кейсу.

*Задание 1.* Рассмотрите карту Пензенской области, найдите и обведите Белинский район. Представьте, что вы решили отправиться в Музей-заповедник «Тарханы», который находится в Белинском районе в с. Лермонтово. Используя карту Пензенской области, постройте маршрут движения. Какие районы будете проезжать? Для того, чтобы сформировать представление обучающихся о ландшафте данной территории, предлагается прочитать текст и рассмотреть фотографии. В предложенном тексте выделить особенности ландшафта. Остановимся на фрагменте текста. «Тарханы – это уголок в глубине России, имеющий притягательную силу «культурного гнезда». Здесь, в имении своей бабушки Е.А. Арсеньевой, провел половину жизни великий русский поэт Михаил Юрьевич Лермонтов (1814 – 1841). Тарханы навсегда остались для него страной, где душа «чудесного искала». Сельская дворянская усадьба в окружении степных просторов, с уютным парком и живописными прудами навсегда осталась в сердце поэта, глубоко чувствовавшего и любившего природу. Детские и отроческие впечатления М.Ю. Лермонтова стали неиссякаемым источником для творчества. В Тарханах – истоки его мировоззрения, отношения к Родине, ее истории и культуре, уважения к простому народу, жизнь которого он хорошо знал. В фамильной часовне-усыпальнице поэт нашел свой последний приют. Музей-заповедник «Тарханы» бережно хранит мемориальные памятники и заповедные ландшафты» [3].

После прочтения текста, предлагается выполнить следующие задания: выпиши основные факты из прочитанного и увиденного тобой на фотографиях, составь план-схему изучения данного ландшафта, с целью проведения виртуальной экскурсии, для учеников 1 класса, составь глоссарий, который поможет тебе с трудными формулировками и понятиями, изобрази объекты в нем в виде рисунков.

При изучении ландшафта в начальной школе, достаточно значимым является установление возраста объектов. В курсе «Окружающий мир», авторы вводят понятие «Древние города». Для любого населенного пункта изучение данной темы будет иметь свои особенности. Для территории Пензенской области важное значение имеет Мокшанское городище, с которым можно познакомить детей, тем самым привлечь их внимание к истории населенного пункта. Данный ландшафт уникален, безусловно, изучение его будет способствовать формированию основ гражданской идентичности. Знакомить с ним обучающихся можно по следующему плану:

*Задание 1.* Познакомьтесь с понятием «Древний город». Узнай, какие сооружения входили в него.

*Задание 2.* Изучите информацию о Мокшанском городище, составьте схему-модель данного объекта.

Выполняя первое задание дети знакомятся с Мокшаном, который был основан в конце XVII века как крепость-острог. Спустя десять лет после основания Пензы для защиты от набегов степняков решено было построить оборонительную черту, которая закрыла бы брешь в виде открытого безлесого

пространства от Пензы до большого леса, начинающегося сразу за Мокшаном. Черта представляла собой земляной вал, с внешней стороны которого был вырыт ров. На валу в 1677-78 году была сооружена деревянная крепость Рамзайск, а в 1679 – Мокшанск. Крепость располагалась на горе, откуда местность проглядывалась на многие километры. Шло время, Мокшан вместе с Пензой потерял свое оборонительное значение.

С начала XVIII века окрестные земли стали активно выделяться в собственность крупным землевладельцам. Переселенными из Центральной России крестьянами было образовано множество деревень, и Мокшан стал развиваться как местный центр ремесла и торговли.

С 1780 по 1925 год Мокшан имел статус уездного города, причем территория уезда примерно соответствовала современным Мокшанскому и Лунинскому районам вместе взятым. В конце XIX века действовало 5 церквей (не считая тюремной). Уездный город славился богатыми ярмарками. А затем время как будто замерло. Железная дорога обошла Мокшан далеко стороной, дав мощный толчок развитию совсем других населенных пунктов. Мокшанский уезд, вместе со всей Пензенской губернией, ликвидировали, разжаловав Мокшан до уровня села. Тяжелым обухом прошла по району коллективизация, ставшая причиной массового голода.

Современный Мокшан – это хотя и небольшой, но все-таки город! Город спокойный, глубоко провинциальный, как будто замерший в прошлом. Его центр находится на вершине холма – того самого, на котором когда-то была построена деревянная крепость. В центре сохранилась историческая застройка конца XIX века. Самые интересные постройки находятся на самой высокой точке города. Здесь находится величественный Богоявленский собор, колокольня которого доминирует над Мокшаном, если смотреть на него с трассы Москва-Челябинск. Напротив, в глубине сквера – самое старое здание Мокшана, корпус присутственных мест, построенный еще в конце XVIII века и занимаемый ныне по наследству администрацией района. А рядом – самая необычная постройка Мокшана, старинная пожарная каланча, своими бойницами напоминающая больше оборонительное сооружение.

*Задание 3.* Пользуясь заданием 1 и 2, подпишите на схеме-модели известные сооружения, если необходимо изобразите самостоятельно недостающие постройки.

*Задание 4.* Рассмотрите достопримечательности Мокшанского городища и подготовьте информацию (доклад, презентация, экскурсия) по выбранному объекту. Слепите из пластилина модель дома древнего поселения.

Представьте, что на основе полученных знаний о «древнем городище Мокшана», вам предстоит рассказать об этом месте своим одноклассникам. Заполните карточку, для того чтобы каждый смог(ла) ею воспользоваться в



любой момент и ничего не забыть рассказать. Вставьте пропущенные слова в текст: «Древнее городище. Мокшан».

Мокшан основан не позже \_\_\_\_\_ года как фланговый опорный пункт полковых казаков пензенской оборонительной черты в связи с сооружением земляного вала между Пензой и верховьями реки Мокши.

Посёлок расположен по обоим берегам \_\_\_\_\_ (приток Оки, в 600 км от Москвы. Мокшан вместе с Пензой потерял свое оборонительное значение, а его жители от государевой службы перешли к ведению \_\_\_\_\_ хозяйства, благо местные земли оказались очень плодородными. С начала XVIII века окрестные земли стали активно выделяться в собственность крупным землевладельцам. Переселенными из Центральной России крестьянами было образовано множество деревень, и Мокшан стал развиваться как местный центр ремесла и торговли.

С 1780 по 1925 год Мокшан имел статус \_\_\_\_\_ города. Работа с кейсами направлена на умение отбирать фактический материал, разрабатывать методические действия, апробировать по ходу решения задач.

В настоящее время проблема формирования интереса к истории родного края младших школьников обусловлена потребностью общества в воспитании человека, способного осознавать многообразие и сложность социальных и природных ситуаций, готового адекватно реагировать на изменения в жизни и принимать соответствующие обстановке решения, направленные на сохранение традиций и культуры близкого окружения.

Начинать приобщение к краеведческим знаниям в системе формирования естественнонаучной картины мира необходимо как можно раньше, что позволит учащимся осознать взаимодействие человека, природы и общества. Процесс становления в сознании школьника научной картины мира с самого начала должен быть одновременно и процессом становления его отношения к миру людей в мире природы, так как картина мира – это не только цель, но и фактор, непосредственно формирующий человеческое сознание, личность для развития детской любознательности, потребности самостоятельного познания окружающего мира, познавательной активности, уже в начальной школе необходимым условием является создание развивающей образовательной среды, стимулирующей активные формы познания: наблюдение, опыты, эксперименты, обсуждение различных мнений, предположения, учебный диалог.

#### **Список литературы**

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе. – М.: Прометей, 2005. – 95 с.
2. Баранов С.П. Методика обучения и воспитания младших школьников / С.П. Баранов, Л.И. Бурова, А.Ж. Овчинникова. – М., 2015. – 464 с.
3. Барашкина С.Б. Курс лекций по краеведению. Учебно-методическое пособие. Пензенский гос. пед. университет им. В.Г. Белинского. – Пенза, 2010. – 84 с.

4. Барашкина С.Б. Воспитание Российской гражданской идентичности младших школьников в курсе «Окружающий мир»//Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы. Сборник статей XII Междунар научн-практ. конференции «Артемовские чтения». – Пенза, Пензенский государственный университет, педагогический институт имени В.Г.Белинского, 2016 – С.171-173.

5. Барашкина С.Б. Использование кейс-технологий в процессе формирования исследовательских компетенций студентов-бакалавров. Научный аспект. 2019. Т.7.№1. С.772-778.

***М. В. Лазарева,***

зав. кафедрой дошкольного и начального образования,  
доктор педагогических наук профессор,  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк (Россия)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К РАЗВИТИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА В СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

***Аннотация.*** В статье представлен исторический анализ становления системы общественного воспитания дошкольников, раскрыта проблема обеспечения дошкольных образовательных учреждений профессиональными педагогическими кадрами, определено понятие «профессиональная готовность будущего воспитателя», показана подготовка будущих педагогов- к деятельности в дошкольном учреждении в Липецком государственном педагогическом университете.

***Ключевые слова:*** подготовка, будущие педагоги, воспитатель, дошкольное учреждение, профессиональная деятельность.

***M.V. Lazareva,***

Head of the Department of Preschool and Primary Education,  
Doctor of Pedagogical Sciences Professor,  
Lipetsk State Pedagogical University named  
after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,  
Lipetsk (Russia)

## **FORMATION OF READINESS FOR THE DEVELOPMENT AND UPBRINGING OF INFANTS AND YOUNG CHILDREN IN THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION AT THE UNIVERSITY**

***Abstract.*** The article presents a historical analysis of the formation of the system of public education of preschoolers, reveals the problem of providing preschool educational institutions with professional pedagogical personnel, defines the concept of "professional readiness of the future educator", shows the preparation of future teachers for activities in a preschool institution at Lipetsk State Pedagogical University.

***Keywords.*** training, future teachers, educator, preschool institution, professional activity.

Происходящие в России социально-политические и социально-экономические перемены усложнили функционирование системы дошкольного образования как важного фактора социальной стабильности ребёнка. Резкое сокращение сети дошкольных учреждений обусловило серьёзные социально-педагогические проблемы: нарушение конституционного права родителей на должное дошкольное воспитание, недостаточную подготовку к школе детей, воспитывающихся в условиях семьи, невозможность получения ими необходимого социокультурного опыта. В особой поддержке нуждаются дети раннего возраста, так как в результате государственной политики, ориентированной на глобальное семейное воспитание детей от рождения до трёх лет, произошло разрушение годами складывавшейся системы общественного воспитания детей раннего возраста. Последнее привело к закрытию ясельных групп в дошкольных учреждениях и потере уникальных педагогических кадров. Данные тенденции требуют качественного переосмысления не только содержательной стороны условий социализации ребенка, но и форм, в которых социализация осуществляется.

В России сложилась уникальная система общественного воспитания детей раннего возраста, сыгравшая стратегически важную роль в социальной помощи материнству и детству, в сохранности генофонда в наиболее сложные, переломные периоды истории нашего государства. У истоков педагогики раннего возраста стояли такие замечательные ученые, как Н.М. Аксарина, Н.М. Щелованов, которые заложили основы педагогики раннего детства, сохранившие свою значимость и в настоящее время.

Школой А.В. Запорожца были определены направления экспериментальных исследований в области раннего онтогенеза, сыгравшие большую роль в разработке прогрессивных идей в области психологии и педагогики раннего детства. Современные научные представления об онтогенезе, уникальности первых лет жизни ребенка, зависимость его развития от социальных условий и окружающей среды выводят педагогику раннего возраста на новый уровень, обусловленный задачами гуманизации общества в целом. В настоящее время проблемам воспитания и развития детей раннего возраста посвящены работы таких исследователей, как В.Г. Алямовская, И.Н. Евтушенко, Л.Н. Павлова, К.Л. Печора, Е.О. Смирнова, Е.А. Стребелева и др. Становится очевидным, что нужны новые формы взаимодействия общественного и семейного воспитания, особенно для детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения. В последние годы все более широкое распространение получают новые модели образования детей раннего возраста, ориентированные на интересы и потребности семьи. Они представляют собой варианты кратковременного пребывания детей в дошкольном учреждении и предъявляют особые требования к сотрудничеству воспитателей, педагогов, медицинского персонала, которые должны постоянно координировать свои действия, чтобы воспитанники за короткий срок пребывания в группе могли получать полноценное образование. В настоящее

время актуальность в общественном воспитании детей раннего возраста не только не утратила своей актуальности, но и возросла.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в качестве основного принципа дошкольного образования выдвигает «полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития».

В связи с этим в настоящее время особенно остро стоит проблема обеспечения дошкольных образовательных учреждений профессиональными педагогическими кадрами, способными к эффективному решению разнообразных воспитательно-образовательных задач, подготовленными к осуществлению образовательной деятельности с детьми от рождения до школы. Проблема совершенствования подготовки педагогов дошкольного образования в разных исследованиях на протяжении многих лет под руководством В.И. Ядэшко (Ж.А. Абишева, С.В. Громакова, О.В. Драгунова, И.Ю. Ерофеева, М.А. Ковардакова, Н.И. Пинчук, Л.В. Поздняк, К.Е. Прахова, Л.Ф. Самборенко, Т.Н. Таранова), в других творческих коллективах (работы Л.Г. Семушиной и ее учеников) и особенно остро встает в последние годы в связи с кардинальными изменениями в системе дошкольного образования, введением государственных стандартов образования, а, следовательно, и формирование готовности студентов к развитию и воспитанию детей младенческого и раннего возраста в вузе, требует внесения корректив в содержание высшего образования, пересмотр методов и форм обучения в высшей школе на основе их глубокого анализа.

Ключевое понятие «профессиональная готовность» в психолого-педагогической литературе рассматривается с позиций разных подходов. Обобщая их, Н.А. Морева отмечает, в что в настоящее время в исследованиях наиболее часто прослеживается два подхода в рассмотрении проблемы профессиональной готовности. Первый основывается на утверждении, что основу профессиональной готовности составляет психологическая готовность как особое психическое состояние, которое постепенно переходит в свойства и качества личности. Второй – определяет готовность как устойчивую характеристику личности, синтез её свойств, и психическое состояние, превращающееся в устойчивое качество личности в процессе педагогической деятельности. Как процесс, готовность имеет свои закономерности, особенности, структурные элементы, критерии и уровни сформированности [2, с. 44].

Таким образом, основываясь на анализе и обобщении изложенных выше взглядов ученых, профессиональная готовность студентов – будущих работников дошкольного образования – понимается нами как целостное свойство, основанное на единстве личностного, теоретического и практического компонентов, степень сформированности которых определяет логику организации и осуществления образовательной деятельности, потребность и направленность профессионально-личностного роста будущего

педагога, отражающуюся в совокупности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Поскольку кафедра дошкольного и начального образования Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского в подготовке студентов делает акцент на формировании профессиональных компетенций, рассмотрим, как ведется соответствующая работа на занятиях и в процессе организации учебной и производственной (педагогической) практики. Процесс формирования теоретического и практического компонентов готовности студентов к образовательной деятельности с детьми младенческого и раннего возраста согласуется с методологией концепции профессора С.П. Баранова о взаимосвязи чувственного и абстрактного в процессе обучения, определяя гносеологическую природу обучения [1]. Исходя из этого положения, на наш взгляд, не стоит соотносить теоретические занятия – лекционные, семинарские, практические и лабораторные только с задачами формирования теоретического компонента профессиональной готовности, а разные виды практики – исключительно с формированием практического компонента готовности, поскольку на занятиях в разных формах моделируется содержание профессиональной деятельности, складывается ее ориентировочная основа. А на практике студенты не только получают чувственный опыт, но и применяют, закрепляют, уточняют и пополняют знания, полученные на аудиторных занятиях. В связи с этим уже на первом курсе организуется учебная (ознакомительная) практика студентов в ДОО, которая дает возможность получить первичные, эмоционально окрашенные представления о профессиональной деятельности воспитателя.

Формирование готовности студентов к развитию и воспитанию детей младенческого и раннего возраста осуществляется на таких учебных дисциплинах, как «Детская психология», «Дошкольная педагогика», «Теория и методика воспитания и обучения детей в ДОО», «Теория и методика речевого развития детей в ДОО», «Теория и методика математического развития детей в ДОО», «Теория и методика ознакомления с окружающим миром и природой в ДОО», «Теория и методика развития изобразительного творчества детей в ДОО» и др.

Так, на занятиях по учебной дисциплине «Детская психология», которая реализуется на 1 курсе в течение двух семестров, значительное место уделяется изучению закономерностей, принципов, особенностей психического развития детей младенческого и раннего возраста (по 16 лекционных и 16 семинарских часов на каждый). Это содержание выделено в самостоятельные, достаточно крупные разделы, в которых учебный материал отражает особенности развития познавательной сферы, личности и общения в младенческом и раннем возрасте. У студентов формируются научные представления о психических новообразованиях каждого возрастного периода. На семинарских и практических занятиях анализируются различные психологические ситуации из практики работы с детьми младенческого и раннего возраста, составляются

рекомендации для родителей, изучаются продукты деятельности детей раннего возраста (рисунки, постройки, поделки и др.).

Учебные предметы «Дошкольная педагогика», «Теория и методика воспитания и обучения детей в ДОО» также ориентированы на изучение основ образовательной работы с детьми младенческого и раннего возраста. Однако последнему уделяется более значимое место. Студенты осваивают как теоретические основы воспитания и обучения детей младенческого и раннего возраста – цели и задачи, основные направления воспитания и развития, закономерности и принципы воспитания и обучения, так и методические основы, включающие в себя формы, методы и приемы, средства, образовательные технологии. На практических занятиях используются не только устный и письменный опрос, тестирование, реферирование, конспектирование, но активные методы – деловые игры, кейс-технологии, метод анализа конкретной социально-профессиональной ситуации, педагогические этюды, учебные дискуссии и др. Особое место занимает проектирование образовательного процесса, различных форм его организации. Например, студентам дается домашнее задание по проектированию предметно-развивающей среды в ДОО разных возрастных группах, начиная с первой младшей. Работа осуществляется в малых группах, готовится компактное обоснование отбора материала и оборудования для предметно-развивающей среды конкретной возрастной группы в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Итогом является презентация и защита своего проекта на практическом занятии.

В учебных дисциплинах по частным методикам находит преимущественно отражение работа с детьми раннего возраста, хотя и основы образовательной работы с детьми младенческого возраста также освещаются, хотя и не детально, на занятиях по таким предметам, как «Теория и методика речевого развития детей в ДОО», «Теория и методика физического развития детей в ДОО», что обусловлено спецификой этого возраста.

Профессиональная готовность к развитию и воспитанию детей младенческого и раннего возраста реализуется также в рамках курсов по выбору, таких как «Современные технологии дошкольного образования», «Здоровьесберегающая деятельность в педагогическом процессе ДОО», «Организация работы с родителями в дошкольных образовательных учреждениях», «Игровые технологии в дошкольных образовательных учреждениях» и др. Курсы по выбору позволяют более глубоко погрузиться в профессию, формировать у студентов знания в области дополнительных компетенций из профильных предметных областей и обеспечивают возможности выбора ими индивидуальной образовательной траектории. Каких-либо специальных курсов по выбору, готовящих будущих воспитателей к образовательной работе с детьми младенческого и раннего возраста нет, однако, ряд курсов содержат соответствующие модули.

Благодаря обновлению материально-технической базы университетом для нашей кафедры было закуплено большое количество современных средств

для подготовки студентов к образовательной работе, в том числе и с детьми раннего возраста в ДОО (интерактивный стол, интерактивная песочница, бизборды разных видов, развивающая среда «Фиолетовый лес» Воскобовича, комплекты сенсорных материалов, дидактические картины, дидактические игры и игрушки, материалы для разных видов гимнастики, а также для релаксации, конструкторы). Появилась реальная возможность работы с современными материалами и оборудованием для развития дошкольников, прежде всего, с материалами по сенсорному и физическому развитию. Все студенты, без исключения, обязательно осваивают это оборудование и используют его в презентациях спроектированных форм организации образовательной работы с детьми раннего возраста. Выходя на практику, студенты чувствуют себя уверенно, используя аналогичное оборудование в ДОО. На СЛАЙДАХ отражены фрагменты лабораторных и практических занятий по освоению нового оборудования и материалов.

Анализ содержания рабочих программ по учебной и педагогической практике показал, что в программах предусмотрено прохождение практики в группах раннего и дошкольного возраста, при этом практика в группах раннего возраста не выделена в отдельный модуль, а реализуется в зависимости от распределения студентов по разным возрастным группам в базовых детских садах. Анализ отчетной документации по педагогической практике студентов позволил сделать вывод, что в группах раннего возраста студенты ведут в том числе и образовательную работу в первых младших группах. С детьми младенческого возраста практика не планируется и не предусмотрена в связи со сложностью предоставления баз для прохождения такой практики в ДОО г. Липецка.

Таким образом, следует отметить, что у студентов в большей степени формируется теоретический компонент готовности к воспитанию и развитию детей младенческого и раннего возраста средствами психолого-педагогических дисциплин. Вместе с тем, на наш взгляд, следует пересмотреть содержание некоторых дисциплин профессионального цикла и перераспределить учебный материал с целью усиления теоретической подготовки студентов к работе с детьми младенческого и раннего возраста. Для работы с детьми младенческого возраста важно также пересмотреть содержание дисциплины «Основы педиатрии и гигиены детей раннего и дошкольного возраста» и курсов по выбору. Необходимо также усилить практическую направленность профессиональной подготовки студентов в вузе к развитию и воспитанию детей раннего возраста. Для этого в программах практик (учебной и педагогической) в ДОО выделить отдельный модуль, предусматривающий прохождение студентами практики в группах раннего возраста.

#### **Список литературы**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения.– М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
2. Морева, Н.А. Профессиональная готовность современного педагога к реализации ФГОС ДО.// Педагогическое образование и наука. 2014. – № 3. – С. 42-46.

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

## **ПОНИМАНИЕ ИДЕЙ С.П. БАРАНОВА О ДИАЛЕКТИКЕ КАК СУЩНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются концептуальные идеи С.П. Баранова, в которых с позиций диалектики, даётся ноосферное обоснование природы процесса обучения. Показываются пути систематизации и управления чувственным познанием младших школьников. На основе соотношения модели и оригинала определяются способы и технологии реализации идей С.П. Баранова, определяются этапы познания. Статья предназначена для учителей начальных классов, преподавателей, аспирантов и соискателей.

*Ключевые слова:* диалектика, систематизация чувственного опыта, этапы познавательной деятельности, соотношение модели и оригинала, младший школьник.

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

## **UNDERSTANDING THE IDEAS OF S.P. BARANOV ABOUT DIALECTICS AS THE ESSENCE OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

*Abstract.* The article deals with the conceptual ideas of S.P. Baranov, in which, from the standpoint of dialectics, a noospheric substantiation of the nature of the learning process is given. The ways of systematization and management of sensory cognition of younger schoolchildren are shown. On the basis of the ratio of the model and the original, the methods and technologies for implementing the ideas of S.P. Baranov are determined, the stages of cognition are determined. The article is intended for primary school teachers, teachers, graduate students and applicants.

*Keywords:* dialectics, systematization of sensory experience, stages of cognitive activity, the ratio of model and original, younger schoolboy.

Актуальность идей профессора С.П. Баранова следует воспринимать через призму взгляда из виртуального будущего, которое позволяет осознать глубину мыслей выдающегося учёного и раскрыть диалектику познавательной деятельности учащегося в начальном образовании не только в процессе образовательной деятельности личности, но и с позиций ноосферного осмысления процесса познания.

Возникает *проблемный вопрос:* В чём значение диалектического обоснования идей С.П. Баранова на современном этапе и почему важно рассматривать их в ноосферном измерении?



Диалектический подход к сущности познавательной деятельности младших школьников раскрывает общие законы развития природы мышления личности, движущей силой которой являются противоречия, обеспечивающие переход мысли ребёнка от чувственного к рациональному, от конкретного к абстрактному, от явления к сущности, от единичного, к особенному и общему. Его смысл состоит в определении внутренней структуры и движущих сил учащегося и учителя «с точки зрения противоречий, свойственных процессу познания вообще» [2, с 41] и в системе общих законов движения человеческой мысли [2, с.50 ].

Важной становится идея моделирования образа мира, через призму которого освещаются основные этапы познания, включающие различные соотношения чувственного и рационального, абстрактного и конкретного, обеспечивающие на основе систематизации чувственных образов разные способы отражения действительности.

Ноосферное понимание сущности процесса обучения заключается в том, что оно вытекает из общего хода познания мира, вселенной, и основывается на свойственных человеку и всем живым организмам закономерностям. Однако С.П. Баранов доказывает, что младший школьник, изучая известные научные положения, познанные в опыте человечества, оперирует иной структурой мысли в обучении, отличной от научного познания. Смысл обоснования природы обучения состоит в отражении действительности на уровнях модели и оригинала. На уровне изучения моделей, т.е. учебного материала, возникает структура познания, направленная на формирование и усвоение абстракций. Средством познания действительности здесь является изучение оригинала (предмета, явления в реальных связях и отношениях). На уровне изучения оригинала, т.е. предмета, явления в реальных условиях в процессе исследовательской деятельности возникает структура познания, обеспечивающая переход мысли от чувственного к рациональному. Средством для достижения цели здесь является изучение модели. На уровне связи модели и оригинала происходит более глубокое усвоение действительности.

Таким образом, благодаря соотношению модели и оригинала происходит систематическое взаимодействие теоретического и эмпирического видов познания, благодаря чему создаётся целостный образ научной картины мира. Возникают взаимосвязи между научными знаниями и их отражением в мышлении ребенка; реальными объектами и явлениями (оригиналами) и их созданием в знаковых формах, в логически обоснованных понятиях, суждениях, умозаключениях (моделях). Возникает диалектичность учебного познания.

Однако младший школьник, не всегда связывает учебный материал с предметами, явлениями, хорошо известными ему по жизненному опыту. Возникает противоречие между тем, как представляет данный объект ребенок, и тем, как выглядит этот объект объективно как источник познания вообще и определенной науки в частности [3, с.12].

Смысл разрешения данного противоречия в обучении С.П. Баранов видит в особенностях отражения действительности в структуре мышления личности. Особое внимание он уделяет чувственному познанию, развитию образного и эмоционального видов интеллекта. «В этой связи учёный даёт определение и раскрывает содержание понятий: «*систематизация чувственных образов*», «*количество чувственных образов*», «*качество чувственных образов*», «*мера чувственного при отражении действительности*». При этом мысль о том, что мера чувственного при восхождении мысли от конкретного к абстрактному, а также от абстрактного к конкретному, определяется количеством и качеством чувственных образов, включаемых в процесс отражения [3, с 41], является основополагающей. У детей важно создать определенную совокупность образов, которая позволит обобщённо представить те группы предметов и явлений окружающего мира, которые отражены в изучаемом материале и позволят наиболее глубоко приблизить познание к отражению предметов и явлений в реальных условиях и активизировать мыслительный процесс учащихся [2, с. 10].

Развивая мысль С.П. Баранова, болгарский ученый А. Богданов подчеркивает значение эмоции для нашей мыслительной способности, объясняя это тем, что «в некотором смысле у нас есть два отдельных мозга и два типа интеллекта соответственно – эмоциональный и рациональный. И важно найти баланс между ними... гармонию между головой и сердцем» [4, с.8].

Реализация данной идеи в современной школе связана с новыми способами познания личности с помощью информационных и цифровых технологий. Однако степень их отражения не может сравниться с теми образами, которые были созданы в реальной действительности, то есть на основе реальных объектов (оригинала) и их переживаний.

В процессе систематизации чувственных образов происходит управление чувственным познанием учащихся, которое с позиций диалектики рассматривается как педагогическая закономерность. Понимание этого положения выходит за рамки обучения. Оно позволяет рассматривать познавательный процесс как ноосферное явление, изучающее, по мнению А.И. Субетто, системные отношения «человек – ноосфера» как «закономерный этап единого мирового эволюционного процесса, связанный с многообразной деятельностью человеческого разума» [5].

Развивая идею А.И. Субетто, С.П. Баранов предлагает следующую воображаемую ситуацию: *«Где-то в иных мирах имеются разумные живые существа... Можно ли их обучать? Отрицательный ответ может быть дан на том основании, что уровень психического отражения, т. е. глубина и характер познания, не даёт возможности для внесения изменений в их сложившуюся познавательную деятельность, а потому невозможно создать управляемый познавательный процесс. Утвердительный ответ может быть дан в том случае, если анализ форм отражения у этих живых существ показывает возможность вмешательства в естественно сложившуюся*

*познавательную деятельность»* [3, с.50]. Поэтому управление чувственным познанием зависит от индивидуальных и общественных противоречий. К индивидуальным относится противоречие между привычной для ребенка структурой, формой мышления и той системой рассуждений, которую требует от него учитель. К общественным относится противоречие между системой знаний в науке и логикой изучения учебного предмета. На современном этапе процессе обучения строится либо на основе индукции, от частного к общему (традиционное обучение), либо на основе дедукции (развивающее обучение).

Таким образом в процессе управления чувственным познанием ребенка возникают противоречия между моделью, то есть образами сформированными у личности и оригиналом, то есть реальными объектами.

Значимым здесь является осмысление содержания, закономерностей, принципов обучения в их взаимообусловленности, сложности и противоречивости на основе общих законов познания человеком окружающего мира.

С позиций ноосферного понимания отражения действительности возникают различные трактовки познания мира в зависимости от «экологии культуры», определяемой культурной средой региона (Д.С. Лихачев); природной и биолого-генетической теории познания (В. М. Hesslinger, С.С. Carbon, Х.Ж. Нехт); национально-особенного «образа мира» (Г.Д. Гачев, А.Ф. Лосев, Л.П. Печко); психологических теорий развивающего обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.С. Занков и др.); процессов интеграции (Ю.Б. Борев, М.В. Лазарева).

Такое понимание процесса познания способствует наиболее полному и глубокому осуществлению современными средствами связи теории с практикой на основе соотношения модели и оригинала. Это положение, раскрывающее закономерности и принципы процесса обучения, особенно актуально в связи с появлением различных подходов и технологий совершенствования начального образования в современных условиях, способствующих развитию и саморазвитию личности. К ним относятся гуманистические, личностно-ориентированные, развивающие интегрированные, игровые, здоровьесберегающие и другие технологии.

Соотношение модели и оригинала позволяет раскрыть взаимосвязь принципов и методов обучения. В зависимости от реализации диалектико-материалистической функции, отраженной в принципах научности, сознательности, систематичности, последовательности и наглядности, используются различные методы соотношения модели и оригинала. Например, наблюдение, описание реальных объектов на экскурсии, исследовательские методы, метод проектов, рассказ, сочинение по наблюдениям, диалог, кейс-метод и другие. Такой подход позволяет ребенку представить мир в его противоречивости, взаимосвязи, движении и изменении. Происходит ноосферное осмысление действительности через категории диалектики. Наиболее важными из них являются пространства и время. А.И. Субетто пишет: «...пространство и время – атрибуты движущейся материи, или

субстанции, и как атрибуты – относительны; множественность концепций времени порождает множественность концепций пространства. И наоборот; чем больше масштаб пространства Бытия народа, тем глубже его готовность к вхождению в пространство Космоса» [5].

При изучении категорий пространства и времени важно опираться на обобщенные чувственные образы учащих в понимании идеи. *Например, с позиций ноосферизма, параллельные прямые в пространстве при своем продолжении, создают образ бесконечности Вселенной, который связан с первоначальным пониманием евклидовой и неевклидовой геометрии.*

Пространство и время С.П. Баранов предлагает изучать не как усвоение определенного содержания, а как доступную для ребенка возможность объяснить эти категории с позиций диалектики. Так, при прохождении темы: «Время», ученый задает два вопроса:

- *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?*

Данные проблемные вопросы позволяют на основе систематизации чувственного опыта детей диалектически рассмотреть понятие «время в его ноосферном значении». Акцент делается на формировании представлений о предметах, явлениях во времени. Детям предлагается указать на их изменение в течение суток, времен года, нескольких лет, веков и ответить на вопрос: «Быстро или медленно изменяются предметы и объекты природы: камень, трава, деревья, планеты, звезды?» Сравнивая их, младшие школьники получают представления об изменении предметов во время суток, года, многих лет, веков. Им становится понятнее происхождение дней и ночей.

Такие переходы позволяют глубже проследить умственное развитие личности. Процесс познания проходит в соответствие с этапами, разработанными учёным на основе соотношения чувственного и рационального [2]. Каждому этапу соответствуют определенные методы, связанные с отражением действительности на основе модели или оригинала.

**Первый этап**, накопление чувственных данных, формирование чувственных образов до систематического изучения закономерностей, включал следующие методы: наблюдение, наглядные, исследовательские, проблемные, проектные и другие. Эти методы способствовали осмыслению и оценке собственных переживаний и личностного опыта детей. Так, конкретизация представлений об осенней природе, предполагала описание младшими школьниками собственных впечатлений, и переживаний об объектах, наблюдаемых в парке осенью. Здесь акцент делался на внимательное рассмотрение объектов природы и точное использование сравнений и эпитетов, раскрывающих красоту осенней природы. Яркость восприятия усиливали проблемные ситуации и творческие задания. Например, детям предлагалось поразмышлять над тем, чем нас радует осенний парк; определить ассоциации, возникающие от осеннего неба, деревьев, цветов, листьев; выразительно прочитать стихотворения, соответствующие по настроению данному состоянию

осени; сделать фотографии выразительных объектов осеннего парка. Благодаря чувственному отражению действительности, отражающему богатейшую гамму человеческих отношений к образам природы, происходит обобщение образов действительности.

**Второй этап**, движение мысли от конкретного, образного к абстрактному, характеризовался установлением внутренних связей и отношений между основными признаками объектов, формированием понятий. Здесь значимыми являлись методы сравнения, сопоставления, анализа, обобщения, проблемные и кейс методы. Они были направлены на обобщение существенных признаков понятий и классификации объектов по группам: 1) неживая природа; 2) растительный мир; 3) животный мир; 4) астрономические явления; 5) предметы, сделанные руками человека на различных уроках

На этом этапе использовалась форма ток-шоу: «У камина». Гостям (детям) предлагалось занять место у камина и рассказать на основе описания своих ощущений историю (метод изучения оригинала). Далее дети обсуждали проблему, сравнивали различные точки зрения, выделяли главное, предлагали свои варианты для решения научной задачи (метод изучения модели)

По мнению В.А. Абрамовой, учащиеся при создании художественного образа работают в диапазоне основных эстетических категорий (прекрасное – безобразное; трагическое – комическое; возвышенное – низменное) [1, с. 304]. На их основе осуществляется гармонизации действительности (оригинала) в художественной форме (модели), способствующая развитию духовного мира личности. Противоречивость данного процесса связана с тем, что объекты природы имеют множество свойств. Одни из них осознаются на основе осознания выразительных деталей, другие – в процессе абстрагирования. Чем активнее органы чувств воздействуют на личность, тем богаче впечатления, тем больше возникает выразительных конструкций.

**Третий этап** определялся развитием абстрактной мысли, формированием понятий, суждений, умозаключений. На этом этапе преобладали абстрактные способы мышления на основе алгоритмов формирования понятий. С.П. Баранов показывает, как научить детей выделять существенные признаки понятия, традиционно и используя логические операции конъюнкции, дизъюнкции, импликации, эквивалентности, отрицания (без использования терминологии. Приведем примеры формирования понятия «имя существительное» в современной начальной школе, используя логические операции, предложенные С.П. Барановым.

Если учитель предлагает детям назвать все объекты и явления природы и космоса, которые дети могут представить, услышать и почувствовать, а затем выделить существенный признак во всех этих словах, то понятие «имя существительное» дается традиционно.

Если между словами, обозначающими объекты, предметы, явления и отвечающими на вопросы *кто это?* и *что это?*», вписать союз **и** (например, **и небо, и звезды, и луна, и вода, и солнце, и осень, и зима, и дождь, и гроза**), то

понятие «имя существительное» определяется как конъюнктивное высказывание.

Таким образом на данном этапе на основе логических высказываний осуществляется формирование понятия, которое зависит от качества отражения реальных объектов в познавательном процессе личности и степени обобщения существенных признаков, закрепленных в понятии.

**Четвертый этап** характеризовался движением мысли от абстрактного к конкретному. На этом этапе с позиций ноосферизма понятие «природа» рассматривалась с позиций Всеединства с человеком, во всем богатстве социальных и духовно-нравственных отношений человека с миром и Космосом.

**Пятый этап** определяет конкретное, как высшую форму обобщённого познания.

Таким образом, разработанные С.П. Барановым идея о диалектике как сущности познавательной деятельности носит ноосферное значение, смысл которого заключается в установлении зависимостей процесса познания от соотношения модели и оригинала в отражении ребенком действительности. Она позволяет учитывать этап познания, на котором находится ребенок, показать сложность и противоречивость перехода от одного этапа к другому; рассмотреть чувственное познание как самостоятельную сторону развития младшего школьника.

#### Список литературы

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. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
3. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению / Отв. ред.: А.Ж. Овчинникова, Л.З. Цветанова-Чурукова. – М. Прометей, 2012.–156 с.
4. Богданов А. Эмоциональный интеллект в школе // Гносеологические основы образования: материалы V Международной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тянь-Шанского, 2020. – С.8-11.
5. Субетто, А.И. Ноосферизм – новый путь развития: монография, посвященная 80-летию со дня рождения А.И. Субетто: В 2 кн./ Под ред. Г.М.Иманова и А.А. Горунова.– СПб:Астерион,2017. – Кн. 1. – 488 с.

## Раздел II

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА

**Г.И. Веденева,**

доктор педагогических наук, доцент  
Воронежский государственный университет  
Воронеж (Россия)

## ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ С.П. БАРАНОВА

**Аннотация.** Представлены взгляды ученого на роль воспитания в развитии школьника, его умственных способностей, мировоззрения, а также волевых и нравственных качеств развивающейся личности. Воспитательные аспекты отражены в характеристике дидактических принципов, содержания обучения, организационных форм и методов учебного процесса. Подчеркивается приоритетность воспитательных задач в реализации образовательного процесса, что созвучно современным проблемам образования, тем задачам, которые поставлены перед школой.

Автор, будучи в 70-х годах студентом МГПИ, прослушал лекционный курс Сергея Петровича Баранова и других преподавателей кафедры педагогики начального обучения, которую он возглавлял. Студенты с удовольствием приобретали в свои личные библиотеки книги, которые издавались педагогом в те годы. Вниманию читателей представлен обзор страниц учебного пособия С.П. Баранова «Педагогика», подготовленного в соавторстве с другими учеными. Подчеркивается актуальность его идей для современного образования.

**Ключевые слова:** воспитание, личность, обучение, принципы, мировоззрение.

**G.I. Vedeneva,**

doctor of pedagogical sciences, docent,  
Voronezh State University,  
Voronezh (Russia)

## QUESTIONS OF EDUCATION IN PEDAGOGY OF S.P. BARANOV

**Abstract.** The views of the scientist on the role of education in the development of a student, his mental abilities, worldview, as well as volitional and moral qualities of a developing personality are presented. Educational aspects are reflected in the characteristics of didactic principles, teaching content, organizational forms and methods of the educational process. The priority of educational tasks in the implementation of the educational process is emphasized, which is consonant with modern problems of education, the tasks that are set for the school.

The author, being a student at Moscow State Pedagogical Institute in the 70s, attended a lecture course by Sergei Petrovich Baranov and other teachers of the Department of Primary Education Pedagogy, which he headed. Students gladly bought books in their personal libraries, which were published by the teacher in those years. The article provides an overview of the pages

of SP Baranov's textbook "Pedagogy", prepared in collaboration with other scientists. The relevance of his ideas for modern education is emphasized.

**Keywords:** education, personality, training, principles, worldview.

При внимательном прочтении научных работ С.П. Баранова отмечается его постоянное обращение к вопросам воспитания личности ребенка, к тем условиям, которые обеспечивают становление его нравственности. Особое внимание ученый уделяет проблемам воспитания в процессе обучения, тем самым объединяя эти две области педагогики в единый целостный педагогический процесс.

Идеи о единстве обучения и воспитания представлены в прошлом во многих трудах прогрессивных отечественных и зарубежных педагогов. Данная точка зрения наиболее отчетливо была выражена в педагогической теории И.Ф. Гербарта (1776-1841), предложившего термин «воспитывающее обучение». Известный педагог считал, что обучение является главнейшим и основным средством воспитания [2, с. 84].

Эти идеи находят свое продолжение в работах С.П. Баранова. В учебном пособии «Педагогика» [3], вышедшем в 1976 году и предназначенном для студентов педагогических институтов, ученый при раскрытии принципов обучения выдвигает на первое место *принцип воспитывающего обучения*, располагая далее другие принципы: научности, систематичности, доступности, наглядности, сознательности и активности, а также принципы прочности и индивидуализации обучения.

Интересно заметить, что примерно в это же время выходят в свет другие книги по педагогике, в которых принципу воспитывающего обучения придаётся иное значение. Так, в учебном пособии для студентов педагогических институтов «Педагогика школы» (1978) данный принцип размещен после принципов научности и связи обучения с жизнью [4, с. 59-71].

Ещё в одном учебном пособии для будущих учителей «Педагогика школы» (1977) отмечаются такие принципы обучения, как: 1) научность, систематичность и последовательность, 2) сознательность и активность, 3) наглядность, 4) принципы прочности, 5) учет индивидуальных особенностей школьника [5, с. 291-304]. Принцип воспитывающего обучения, как видим, здесь отсутствует.

Рассмотрим, в чем назначение и особенность принципа воспитывающего обучения, согласно точке зрения С.П. Баранова. По мнению ученого, каждый учебный предмет включает материал, раскрывающий содержание нравственности. Музыка, рисование, трудовое и физическое воспитание в начальных классах знакомят с достижениями искусства, культуры, спорта. Природоведение раскрывает содержание и характер трудовой деятельности людей и тем самым направлено на воспитание у детей уважения к труду и людям труда [3, с. 97].

В данном принципе С.П. Баранов выделяет следующие «четыре положения»:

– формирование научного мировоззрения;



- воспитание моральных качеств личности и волевых черт характера;
- формирование чувств;
- развитие способностей» [Там же].

Урок, как отмечает автор книги, оказывает влияние на формирование нравственных качеств, если изучаемый материал вызывает у учеников глубокие чувства и переживания.

Обращает на себя внимание та особенность освещения вопросов воспитания в теории С.П. Баранова, что характеристика всех других дидактических принципов соотносится с формированием мировоззрения личности, её нравственным развитием. В частности, при изложении содержания принципа научности утверждается, что научные знания оказывают решающее влияние на развитие способностей детей, необходимых в дальнейшем для овладения ими современной наукой, техникой, культурой, искусством.

Принцип систематичности важен для развития интеллекта ученика, для умения мыслить последовательно и обоснованно.

При обосновании принципа доступности указывается на необходимость использовать комплекс различных подходов для установления связи с имеющимися знаниями ученика. Опора на имеющиеся знания ученика – это, во-первых, проявление уважения к ребенку, его представлениям и знаниям, полученным в житейском опыте. В теоретических знаниях ученик найдет место своему знанию, приобретенному самостоятельным путем.

Использование наглядности в обучении, по замечанию С.П. Баранова, дополняет и обогащает сферу чувств ребёнка. Разработать научные основы управления чувственным познанием обучающихся призвана педагогика.

Характеризуя принцип сознательности и активности учащихся на уроке, ученый отмечает, что активность выражает направленность личности в процессе усвоения знаний. Активность, по мнению С.П. Баранова, всегда выражает определённую направленность личности, сосредоточенность сознания на значимых для ученика объектах. В связи с этим педагогу важно знать мотивацию познавательной деятельности обучающегося, личностный смысл его активности на уроке.

Реализация принципа прочности требует соединения усвоенных знаний с формируемыми убеждениями ученика. «Свое мировоззрение, взгляды, убеждения нельзя забыть, они могут изменяться, но не забываются, так как выражают направленность личности, создают основу для поведения и деятельности» [3, с. 108].

Индивидуальные особенности учащихся проявляются в отношении к учителю, к одноклассникам, в чертах характера. Значение принципа индивидуализации обучения, в частности в начальной школе состоит в том, что процесс обучения «гарантирует успешность изучения учебного материала, ведёт к высокому интеллектуальному и нравственному развитию ребёнка» [3, с. 111].

Соотнесение принципов обучения, выполняющих в теории и практике основополагающую роль, с вопросами воспитания личности школьника

обеспечивает единство всех структурных компонентов педагогического процесса, подчиненных единой цели образования – полноценное развитие ребёнка.

Указанные принципы не потеряли своей актуальности для учебного процесса в наши дни. Как указывает Е.Н. Землянская, необходимым «требованием к современному уроку является запланированная воспитательная задача, которая формулируется как часть общей цели урока наряду с обучающей и развивающей задачами» [1, с. 163].

Согласно Федеральному закону «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [6], обязательным компонентом образовательной программы должна быть рабочая программа воспитания. Программа нацелена на решение задач духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе общечеловеческих и национальных ценностей общества.

Важно заметить, что в примерной программе среди инвариантных модулей в разделе «Виды, формы и содержание деятельности» предложен модуль «Школьный урок». Содержание модуля представлено современно с учетом достижений теории и практики образования. В нем предлагаются интеллектуальные игры, организация дидактического театра, дискуссии, работа в парах и другие интерактивные формы работы.

Вместе с тем в предложенном варианте программы по реализации воспитательного потенциала урока, бесспорно, сохраняются те четыре положения, которые выделены С.П. Барановым при характеристике принципа воспитывающего обучения:

– формирование научного мировоззрения (например, привлечение внимания школьников к ценностному аспекту изучаемых на уроках явлений, выработки своего отношения к информации и др.);

– воспитание моральных качеств личности (приобретение опыта сотрудничества и взаимной помощи);

– формирование чувств (проявление человеколюбия и добросердечности);

– развитие способностей (навыки самостоятельного решения проблемы).

Таким образом реализация принципов способствует обеспечению условий для развития познавательного интереса учащихся, положительной мотивации обучения, формирования ценностного отношения к школе, для воспитания самостоятельности и потребности в самовоспитании.

Педагогические идеи С.П. Баранова проникнуты заботой о растущем ребёнке, о воспитании его как яркой творческой личностью. Сергей Петрович и был таким творческим, интеллигентным, лучезарным человеком.

### Список литературы

1. Землянская Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.Н. Землянская. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 507 с.
2. Константинов Н.А. История педагогики. Учебник для студентов пед. ин-тов. Изд. 4-е, доп. и перераб. / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1974. – 447 с.
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов факультета педагогики и методики нач. обучения пед. ин-тов / Под ред. С.П. Баранова. – М.: Просвещение, 1976. – 352 с.
4. Педагогика школы. Учебное пособие для студентов пед. институтов / под ред. И.Т. Огородникова. – М.: Просвещение, 1978. – 320 с.
5. Педагогика школы. Учебное пособие для студентов пед. институтов / Под ред. Г.И. Шукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 384 с.
6. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ “О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся” – URL: [http:// publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075](http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075).

***Л.К. Веретенникова,***

доктор педагогических наук, профессор,  
Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Россия)

***Г.А. Дугина,***

кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский городской педагогический университет,  
Москва (Россия)

## К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЯХ И ТЕХНОЛОГИЯХ ДИАГНОСТИКИ И ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Аннотация:** Развитый интеллектуально-творческий потенциал школьника является предпосылкой его академической и личностной успешности в учебно-познавательном процессе. В статье проанализированы результаты применения технологий диагностики готовности школьников к интеллектуально-творческой деятельности, а также раскрыты стратегии ее формирования.

**Ключевые слова:** интеллектуально-творческая готовность, диагностика, стратегия развития, обучающиеся, младшие школьники.

***L. K. Veretennikova,***

professor, doctor of pedagogical sciences,  
professor of the Department of Theory and Practice of Primary Education at the Institute of  
Childhood of the  
Moscow Pedagogical State University, member of the doctoral councils at the Moscow  
Pedagogical State University  
Moscow (Russia).

***G.A. Dugina,***

candidate of pedagogical sciences,  
assistant professor of the Department  
of English and Intercultural Communication at the

## ON THE ISSUE OF STRATEGIES AND TECHNOLOGIES FOR DIAGNOSTICS AND FORMATION OF INTELLECTUAL AND CREATIVE READINESS OF SCHOOLCHILDREN

**Abstract:** The developed intellectual and creative potential of a student is a prerequisite for his academic and personal success in the educational and cognitive process. The article analyzes the results of the application of technologies for diagnosing the readiness of schoolchildren for intellectual and creative activity, and also reveals the strategies for its formation.

**Keywords:** intellectual and creative readiness, diagnostics, development strategy, students, junior schoolchildren.

Одна из задач школы – это раскрытие потенциальных возможностей и способностей обучающихся, создание благоприятных условий для развития талантов, что необходимо для творческого и профессионального самоопределения в будущем [1, с. 143]. В этой связи возникает вопрос, насколько сами воспитанники образовательных учреждений готовы к интеллектуальной, творческой деятельности, - с этими видами деятельности они неизбежно сталкиваются в процессе обучения. Некоторые учащиеся (начиная с начальной школы) с радостью откликаются на новое и необычное задание, исследовательский проект, другие, наоборот, впадают в ступор и не понимают, что от них хотят, зачем всё это им нужно.

1. Веретенникова Л.К., Валишина Л.Н., Ускова Г.А. Психолого-педагогические основы экспериментальной работы в образовательном учреждении. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. – 194 с.

2. Кагакина Е.А., Каган Е.С., Сахарчук Н.Ю., Тимошенкова О.С. Готовность обучающихся к творческой деятельности: теоретическое обоснование и экспериментальное изучение // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 4(32). – С. 117-122.

3. Веретенникова Л.К. Стратегия и концепция формирования творческого потенциала и креативности обучающихся в инновационной среде: монография. – М.: МПГУ, 2019. – 98 с.

4. Веретенникова Л. К., Сотникова Н.Н., Ускова Г.А. Психолого-педагогические основы экспериментальной работы в образовательном учреждении. – Ставрополь: ООО Ставропольсервисшкола, 2006. – 144 с.

5. Веретенникова Л.К. Развитие творческого потенциала младших школьников: учебное пособие. - М.: МПГУ, 2020.-84 с.

6. Веретенникова Л.К. Развитие творческого потенциала младших школьников: учебное пособие. - М.: МПГУ, 2020.-84 с.

Утверждение о том, что интеллектуально-творческая готовность является важным качеством в структуре личности обучающихся, обуславливающим в

том числе их академическую и личностную успешность в образовательном процессе, основано на многолетних наблюдениях авторов статьи и практических (экспериментальных) исследованиях. Реализация творческого потенциала школьников в том числе связана с возможностями обучающихся заниматься проектной деятельностью, что важно в условиях реализации ФГОС [2, с. 119]. Значимым для целей исследования являются положения, высказанные автором статьи, Л.К. Веретенниковой, о творческом потенциале личности как ее интегральной характеристике [3, с. 5].

Постановка вопроса о диагностических технологиях, способных объективно отразить особенности интеллектуально-творческого потенциала обучающихся и их готовность проявить свою креативность, также является важным. В данной статье представлены результаты исследования особенностей интеллектуально-творческой готовности школьников, а также проанализированы стратегии взаимодействия образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования в поддержке семей со школьниками.

Изучение особенностей интеллектуально-творческой готовности обучающихся основано на применении технологии тестирования. Для целей исследования были использованы следующие методики психодиагностики:

- методика «Диагностика интересов, предпочтений младших школьников в разных видах творческих занятий» (Л.К. Веретенникова, 2020);

- методика «Наблюдения за творческой деятельностью младших школьников» (Л.К. Веретенникова, 2020);

- методика «Диагностика креативности» (С. Медник, А.Н. Воронин, 1994);

- методика на определение уровня развития воображения и способности создавать оригинальные образы;

- методика «Дорисовывание фигурок» О.А. Дьяченко;

- методика диагностики учебной мотивации творческой деятельности «Две линии»;

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что большинство учащихся образовательных учреждений, в целом, готовы к интеллектуально-творческой деятельности в процессе школьного обучения, предполагается, что есть группа детей, которые могут продемонстрировать отставание, обусловленное рядом причин. В этой связи на первый план выступает задача, заключающаяся в определении особенностей потенциала таких детей и поиске эффективных стратегий оказания социально-психологической помощи и поддержки им и их семьям [4, с. 34].

Тестированием были охвачены 100 учащихся начальных классов ГБОУ г. Москвы «Школа № 2097» (куратор – к.п.н., методист школы Меркель Е.В.). Выявленные особенности говорят о тенденциях, полученные данные нуждаются в дальнейшем изучении. Исследовались такие параметры интеллектуально-творческой готовности школьников, как интересы и предпочтения, характер протекания творческой деятельности, креативность,

воображение и способность создавать оригинальные образы, склонность к детализации и особенности учебно-творческой мотивации.

Проанализируем полученные результаты и сформулируем основные выводы. С помощью методики «Две линии» выявлен уровень развития учебно-творческой мотивации обучающихся. Анализ статистических данных показал, что 87 % детей младшего школьного возраста, принявших участие в исследовании, обладают выраженной учебно-творческой мотивацией и позитивно относятся к заданиям творческого и исследовательского характера, понимают суть таких заданий и основные способы достижения результата.

Использование методики «Диагностика креативности» нацелено на оценку творческой младших школьников. Около половины детей (47 %), принявших участие в исследовании, обладают развитой креативностью. В совокупности с показателями уровня развития учебно-творческой мотивации это доказывает, что вероятно обучающиеся готовы к возникновению и решению творческих (исследовательских) задач, связанных с поиском нового материала, созданием новых продуктов и при этом темп обучения достаточно интенсивный.

Методика на определение уровня развития воображения и способности создавать оригинальные образы показала, что около половины обучающихся обладают развитым воображением и способны предложить новые образы, интуитивно понимают способы создания нового и применяют на практике. Отмечено, что есть процент детей, испытавших затруднения при выполнении задания творческого характера (13 %), это указывает на то, что выявлена группа детей младшего школьного возраста, которые испытывают трудности при выполнении творческих заданий.

Наблюдения за творческой деятельностью младших школьников позволили выявить основные стратегии выполнения креативных заданий, а также объем помощи со стороны учителя тем детям, которым это было необходимо. Чаще всего (в 65 % случаев) дети пытались преобразить предложенный вариант поделки, дополнив недостающими деталями. Достаточно редко (12 % случаев) наблюдателями фиксировались попытки изменить способ создания объекта и попробовать разные комбинации материалов.

Методика «Дорисовывание фигурок» О.А. Дьяченко нацелена на выявление способности к детализации, проработанности образов, а также диагностирует другие параметры творческого мышления младших школьников (беглость, оригинальность, сопротивление замыканию). Большинство школьников (69 %) продемонстрировали ожидаемые результаты и не показали оригинальных творческих продуктов. Высокий уровень развития воображения продемонстрировали 20% детей. Отметим, что для младших школьников с высоким уровнем развития воображения характерно дорисовывание всех предложенным им рисунков.

Исследование с использованием «Методики диагностики интересов, предпочтений детей в разных видах творческих занятий» (Л.К. Веретенникова)

выявило достаточно широкий разброс предпочтений и интересов старших дошкольников в разных видах творческих занятий: рисование -37%, лепка - 21%, конструирование -24%, флористика -18% [5, с. 29]. Ясно, что «конкретный результат работы ребенка будет зависеть от его заинтересованности» [6, с. 79]. Опытным путем установлено, что развитию мотивации и активности детей способствуют следующие приемы: поощрение новизны, использование новых материалов для творчества, поощрение и стимулирование вопросов, задаваемых детьми, баланс процессов и продукта, использование нетрадиционных техник, применение арт-технологий и другие.

Как показывают наши исследования, большинство младших дошкольников демонстрируют средний уровень развития интеллектуально-творческой готовности, что, в целом, соответствует возрастным нормам, и доказывает выдвинутую на первом этапе эксперимента гипотезу. Была выявлена группа детей, которые не готовы к творческой деятельности и предпочитают действовать по наработанным шаблонам. Данные младшие школьники определены в категорию, которая нуждается в особом внимании со стороны учителей, психологов и педагогов дополнительного образования.

Анализ полученных данных позволяет определить стратегии формирования интеллектуально-творческой готовности детей к выполнению заданий креативного и исследовательского характера. Перечислить стратегии и дадим их краткое описание:

- **стратегия обучения интеллектуально-творческой деятельности** (разработка, корректировка, уточнение программ основного и дополнительного образования по развитию творческого потенциала младших школьников с акцентом на качества продуктивности и оригинальности, самостоятельности и творческой активности);

- **стратегия включенного взаимодействия школьников, их родителей и учителей** (проведение обучающих семинаров для педагогов, родителей по вопросам творческого развития детей младшего школьного возраста и их готовности к самостоятельной творческой и исследовательской деятельности);

- **стратегии реализации комплексных диагностических процедур** (организация диагностики интеллектуально-творческого развития школьников, мониторинг результатов участия в творческих конкурсах, научно-практических конференциях для школьников, в проектной деятельности и т.п.);

- **стратегии подготовки будущих и уже работающих учителей к формированию интеллектуально-творческой готовности подопечных** (модернизация содержания, ориентация на прикладные аспекты в программах преподавания прикладных психолого-педагогических дисциплин, охватывающих круг вопросов по творческому развитию школьников);

- **стратегии информирования общественности и создания благоприятного отношения к формированию интеллектуально-творческой готовности школьников** (публикация учебно-методических пособий для студентов, распространение адаптированных под широкие массы заинтересованных лиц научных и прикладных знаний по методам когнитивного

и творческого развития дошкольников (в социальных сетях, центрах по развитию ребенка и т.п.)).

Хорошо зарекомендовали себя стратегии интериоризации, рефлексии, моделирования, что тесно связано с педагогическим наследием профессора С.П. Баранова относительно моделей в обучении. Идеи С.П. Баранова и его коллег и последователей профессора Л.К. Веретенниковой и доцента Г.А. Дугиной легли в основу общей методологии исследований творческого развития обучающихся в современной российской инновационной школе.

#### **Список литературы**

1. Веретенникова Л.К., Валишина Л.Н., Ускова Г.А. Психолого-педагогические основы экспериментальной работы в образовательном учреждении. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. – 194 с.
2. Кагакина Е.А., Каган Е.С., Сахарчук Н.Ю., Тимошенкова О.С. Готовность обучающихся к творческой деятельности: теоретическое обоснование и экспериментальное изучение // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 4(32). – С. 117-122.
3. Веретенникова Л.К. Стратегия и концепция формирования творческого потенциала и креативности обучающихся в инновационной среде: монография. – М.: МПГУ, 2019. – 98 с.
4. Веретенникова Л. К., Сотникова Н.Н., Ускова Г.А. Психолого-педагогические основы экспериментальной работы в образовательном учреждении. – Ставрополь: ООО Ставропольсервисшкола, 2006. – 144 с.
5. Веретенникова Л.К. Развитие творческого потенциала младших школьников: учебное пособие. – М.: МПГУ, 2020. – 84 с.
6. Веретенникова Л.К. Развитие творческого потенциала младших школьников: учебное пособие. – М.: МПГУ, 2020. – 84 с.

***В.Н. Долматова***

кандидат педагогических наук, доцент

***В.К. Елисеев***

доктор педагогических наук, профессор

***Е.А. Косыгина***

кандидат педагогических наук, доцент,

Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,

Липецк (Россия)

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания на НИР, научный проект: «Психология и педагогика инклюзивного образования: оценка качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации»,

№ соглашения: 073-03-2021-017/2 от 21.07 2021



**Аннотация:** в статье представлены методологические подходы и принципы выделения критериев оценки качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации.

**Ключевые слова:** методологический подход к оценке качества реализации инклюзивного образования, принципы выделения критериев оценки качества инклюзивного образования.

**V.N. Dolmatova**

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

**V.K. Eliseev**

doctor of pedagogical sciences, professor

**E.A. Kosygina**

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,

Lipetsk State Pedagogical University

P.P. Semionov-Tian-Shansky

Lipetsk (Russia);

## METHODOLOGICAL APPROACHES AND PRINCIPLES OF ASSESSMENT OF THE QUALITY OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

**Abstract:** the article presents methodological approaches and principles for identifying criteria for assessing the quality of inclusive *education in general education organizations of the Russian Federation*.

**Keywords:** methodological approach to assessing the quality of implementation of inclusive education, principles of identifying criteria for assessing the quality of inclusive education.

В современной ситуации уже имеющегося опыта социальной и образовательной инклюзии неизбежно встает вопрос о конкретизации методологических, концептуальных оснований, с позиции которых будет происходить выстраивание основных процессов инклюзивного образования, как внешних так и внутренних. Попытки содержательного обоснования указанной проблемы в психолого-педагогической теории зачастую ограничиваются призывами к обеспечению реального права детей с нарушениями на полноценное образование. Однако становление новой модели инклюзивного образования требует определения четких методологических позиций как условия изменений школы таким образом, чтобы она благоприятствовала принятию и участию всех членов этого общества. Встает вопрос построения концептуальных основ, которые обеспечат эффективность практики инклюзивного образования. Для этого необходимо рассмотреть инклюзию не только как термин образовательный, но гораздо шире как социокультурное явление (С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, А.С. Сунько) [4].

В качестве базисного методологического конструкта инклюзии может выступать *антропологический подход* (М.М. Борытко). Осмысление таких категорий антропологии как «жизненное пространство», «пространство возможностей», «событийность», «смысл жизни» позволит существенно обогатить педагогику инклюзии, определить основы построения социальной

среды, ориентированной на субъектность личности [2]. Антропоцентризм для педагога является отправным пунктом работы с бесконечным множеством человеческих миров. Задача воспитателя на каждом возрастном этапе – не перевести возможно скорее ребенка на следующий этап, а поддержать становление его внутреннего мира, укрепить эту позицию, не спешить развить ее до следующей, «более прогрессивной» позиции и не сменить ее другой позицией (Л.И. Богомолова).

Концепция инклюзивного образования опираясь на *деятельностный подход*, который рассматривает человека как активного субъекта, который познает и преобразует мир и самого себя в процессе личной активности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) исходит из положения об активной позиции детей и молодежи с особыми потребностями как субъектов деятельности. Человек с особыми потребностями в процессе участия в различных доступных видах.

Гуманистическая концепция инклюзивного образования базируется на представлении о том, что человек является высшей ценностью вне зависимости от того, какими возможностями (интеллектуальными, физическими и т.п.) он обладает. В основе этой концепции *лежит личностно-ориентированный подход*, который опирается на гуманистический принцип взаимоотношений учителя и ученика, учитывая субъективный опыт ребенка и оказывая ему педагогическую поддержку его индивидуальности (Е. В. Бондаревская, Е. С. И. Степанов, С. И. Подмазин и др.). Личностно-ориентированный подход рассматривает личность в контексте ее индивидуального развития и становления, опираясь на принципы гуманизма, природосообразности и культуросообразности. В этом контексте особый смысл приобретает проблема образования для «нетипичных» детей и молодых людей как инструмент их социальной включенности.

Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов (В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина, В.И. Андреев). *Системный подход*, рассматривает инклюзивное образование как непрерывный процесс взаимодействия мультидисциплинарной команды. Системный подход позволяет моделировать педагогический процесс с учетом таких свойств как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды (В.И. Андреев). Системный подход в инклюзивном образовании позволяет увидеть целостность и многогранность процесса образования, взаимосвязь и взаимообусловленность всех элементов обучающей среды, учитывая сложности построения и реализации на практике данной системы.

В рамках проблемы данного исследования представляется нам наиболее целесообразным использовать *акмеологический подход* (Б.Г. Ананьев, К.А.Абульханова-Славская, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Е.А. Смирнов и др.), потому что акмеология, возникшая на стыке естественных, общественных, технических и гуманитарных наук, изучает закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и, особенно, при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии. [3, с. 58].

Внедрение инклюзивной практики неразрывно связано с изучением личности и деятельности педагога. Многочисленные исследования профессиональной педагогической деятельности проводятся сегодня в ракурсе компетентностного подхода. Осуществление инклюзивной практики напрямую связано с выделением и содержательным описанием компетентности педагога как совокупности личностных и профессиональных качеств.

Каждый из выделенных подходов может стать фундаментом моделирования инновационных образовательных процессов. Так, антропологический подход, обращенный к сущности, уникальности, самобытности человека, видится нами в качестве основополагающего, определяющего, опосредующего смыслы и целевые установки инклюзивного образования, его содержание. Системный, личностно-социально-деятельностный, компетентностный подходы более ценны в их инструментальном значении, обращенности к процессуальным характеристикам, структурным компонентам, функциям систем, подсистем и их взаимосвязям. Они также направлены на поиск механизмов и принципов движения зарождающейся инновационной практики. В исследовании и обосновании инструментов целенаправленного построения эффективной инклюзивной теории и практики данные подходы приобретают принципиальное значение. Происходит сближение методологических позиций, раскрывающих организационно-педагогические условия инклюзивного образования и его действительных результатов. То есть при теоретической и практической значимости различных научных позиций и подходов выделяются общие положения, на которых базируется качественная оценка инклюзии в системе образования.

Понятие качества образования для педагогических исследований не является новым. Этот тезис подтверждается обилием трактовок сущности понятия как совокупности свойств, позволяющей решать задачи обучения, воспитания и развития личности [7, с. 69]; как интегральной (системной, комплексной) характеристики образования, комплекса характеристик образовательного процесса [5]; как «соотношения цели и результата» [10, с. 33]; как «нормативного уровня, которому должен соответствовать продукт образования» [12, с. 267], как степени удовлетворения ожиданий и запросов потребителей образовательных услуг [6]; как единство его результата, процесса и условий. При всем разнообразии подходов в определении понятия качества образования очевидными становятся два основных аспекта характеристики качества образования: «способность образовательного продукта или услуги соответствовать предъявляемым нормам государственного стандарта (соответствие «цели или применению» – качество «производителя») и социального заказа (качество «потребителя»).

Таким образом, качество образования представляет собой комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, которая должна выражать степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам. В связи с развитием

исследований в сфере оценки качества образования на разных его уровнях накоплен большой опыт исследования решения теоретических и практических аспектов этих вопросов.

Так, в современной литературе по проблеме менеджмента качества определены принципы управления качеством образования, сформулированные Европейским фондом управления качеством (EFQM), базирующейся на восьми фундаментальных принципах: ориентированности на конечный результат; направленности на интересы потребителя; лидерства и постоянства целей; управления на основе информации о состоянии организации; развития персонала и вовлечения его в дела организации; непрерывного образования, инноваций и усовершенствований; развития партнерства; социальной ответственности.

Помимо этого российские исследователи делают попытку отнести выделенные принципы к оценке качеств образования обучающихся с ОВЗ. Так, А.А. Дмитриев, обращает внимание на значение *принципа ориентации на потребителя*, в качестве которого помимо государства выступают сами обучающиеся с ОВЗ и их родители (лица их замещающие). Основные ожидания потребителя весьма разнообразны в плане итоговых достижений обучающихся, содержания образования и условий его организации, которые обусловлены их разными образовательными потребностями и возможностями. [4].

Анализ литературы по проблеме качества образования и опыта работы школ для детей с ОВЗ позволил обозначить еще некоторые принципы, способствующие повышению качества образования: *принцип постоянного улучшения деятельности школы; принцип мониторинга качества в режиме реального времени его формирования; принцип ценностной динамичности изменения качества.*

К числу основных принципов можно отнести следующие: личностно ориентированный и развивающий характер образовательных программ и технологий обучения и воспитания детей с ОВЗ с учетом специфических образовательных потребностей; компетентностный подход к определению результатов овладения детьми с ОВЗ содержанием адаптированной образовательной программы, который реализуется дифференцированно применительно к разным группам детей; вариативность содержания образования и видов деятельности для разных групп детей с ОВЗ с учетом типологических и индивидуальных возможностей их развития; системность, целостность и проблемность содержания образования, ориентированные на формирование академических знаний и жизненной компетентности с учетом особых образовательных потребностей разных групп детей; диалогичность характера взаимодействия субъектов образования на основе субъект-субъектных отношений педагога и обучающегося с ОВЗ в образовательной деятельности; активность и самостоятельность обучающихся с ОВЗ как субъектов образовательной деятельности, в том числе, в разных видах творческой деятельности, обеспечивающих осознанность содержания, способов

деятельности и собственных изменений, способствующей их саморазвитию, самореализации, самоопределению и становлению себя.

Вопрос критериев качества образования в педагогических исследованиях решается неоднозначно. Так, среди критериев качества образования выделяют такие аспекты, как «качество потенциала, качество процесса, качество результата образования» [5, с. 77-79]; «качество образовательного процесса (вариативность содержания, включенность в него субъектного опыта учащихся, образовательные технологии, гуманность преподавания, идеологичность форм взаимодействия учителя с учащимися), критерии качества условий образования (конечные результаты управления, эффективность всех видов управленческой деятельности, кадровые, научно-методические и психологические условия), критерии качества конечного результата образования (состояние здоровья учащихся, сформированность у них ценностного отношения к окружающей действительности, образованность» [12, с. 268]; в перечне показателей качества образования учащихся учреждений общего среднего образования называет *ресурсные* (материально-техническое, учебно-методическое, кадровое и психологическое обеспечение и социокультурная среда), *процессуальные* (организация образовательного процесса, его содержание, методы, технологии средства обучения и воспитания) и *результативные* («уровень обученности и обучаемости личности, уровень ее воспитанности и развитости, социальная адаптация и состояние здоровья») группы свойств [11, с. 56-57].

Критериальные комплексы оценки качества инклюзивного образования должны отвечать следующим требованиям: обеспечивать всестороннюю оценку инклюзивного образовательного процесса в полном объеме (нормативное, организационное, методическое, дидактическое, техническое обеспечение, психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образовательного процесса в учреждениях основного и дополнительного образования и т. д.), выраженную в количественных и качественных показателях; предполагать измерение, оценку и сопоставление одного и того же параметра с позиций различных участников образовательного пространства (например, критериальный комплекс оценки качества одного из условий образовательного процесса – индивидуальной образовательной программы ребенка с особенностями психофизического развития – должен предполагать анализ информации, полученной от учителя, учителя-дефектолога, педагога-психолога, родителей ребенка, самого ребенка); использовать различные инструменты и методики оценки (анкетирование, включенное наблюдение, экспертная оценка, супервизии др.) выделенных параметров, качества инклюзивного образования, также удовлетворенности «потребителя».

#### Список литературы

1. Бахарев А. В. Разработка модели инклюзивного образования: международный опыт / А. В. Бахарев // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – №2. – С. 330-335.
2. Боротко, Н. М. Человек как предмет воспитания: современные подходы / Н. М. Боротко // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный

контекст : материалы международной научной конференции / сост.: В. Г. Безрогов, Е. Г. Ильяшенко, И. А. Кондратьева. – Москва : Изд-во УРАО, 2002. – С. 40-43.

3. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: В 5 кн. Кн.2: Акмеологические основы управленческой деятельности. –М.: Изд-во РАГС, 2000. – 536 с.

4. Дмитриев А.А. К вопросу управления качеством специального образования /А.А. Дмитриев /Специальное образование.– 2012.– № 1. <http://journals.uspu.ru/spetsialnoe-obrazovanie/s2012/98-1-2012.html>

5. Инклюзивное образование. Выпуск 1. / Сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. М.: Центр «Школьная книга», 2010. –272с.

6. Коротков, Э. М. Управление качеством образования : учеб. Пособие для вузов / Э. М. Коротков . – М. :Академ. проект: Мир, 2006. – 320 с.

7. Матрос, Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н.Н. Мельникова. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 96 с.

8. Слостенин, В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 65-69.

9. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государственных участников Содружества Независимых Государств. – М., 2004. – С. 44.

10. Трапицын С. Ю. Принципы организации и проведения мониторинга в школе / С. Ю. Трапицын // Управление качеством образования. – 2006. – № 2. – С. 48-59.

11. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / В. В. Хитрюк, И. Н. Симаева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – № 5. – С. 31–39.

12. Шамова, Т. П. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. П. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова / под ред. Т. И. Шамовой. 2-е изд., стереотип. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 384 с.

***Л.П. Печко,***

ведущий научный сотрудник,

доктор философских наук, профессор,

Институт художественного образования и культурологии РАО,

Москва (Россия)

## **ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА И САМОВЫРАЖЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ**

***Аннотация.*** В статье раскрывается содержание эстетической картины мира и показываются способы самовыражения развивающейся личности подростка в художественном творчестве. Определяется степень соответствия физической картины мира и эстетической, воплощенной в чувствах подростка.

***Ключевые слова:*** эстетическая картина мира, самовыражение, художественное творчество, подросток

***L.P. Pechko,***

Leading Researcher,

Doctor of Philosophy, Professor, Institute of Art Education and Cultural Studies,

## **AESTHETIC PICTURE OF THE WORLD AND SELF-EXPRESSION OF A DEVELOPING PERSONALITY IN ARTISTIC CREATIVITY**

*Abstract.* The article reveals the content of the aesthetic picture of the world and shows the ways of self-expression of the developing personality of a teenager in artistic creativity. The degree of correspondence of the physical picture of the world and the aesthetic, embodied in the feelings of a teenager, is determined.

*Keywords:* aesthetic picture of the world, self-expression, artistic creativity, teenager

Прямое отношение к изучению проблем одарённости подростков и возможности её сохранения (например, в отношении изобразительных и литературно-словесных способностей) имеет обсуждение интеллектуального, культурного и творческого потенциала, развития спектра их проявления, различий в понимании картины мира и его объективных эстетических свойств. То есть, по существу, определение тех естественных и социокультурных условий, в которых протекает жизнь природы и человеческое существование в разные эпохи и в наше время. Поиски ответов на вопросы определяются воспитанием, образованием и ориентированием молодых поколений на адекватное эпохе понимание реальности, её восприятие и выбор действительных ценностей жизни.

В значительной степени это касается взрослеющих подростков, и особенно актуально для художественно-эстетически одаренных, обостренно, чутко воспринимающих окружающий мир, что проявляется в их творчестве в различных видах искусства. Это зависит и от того, какими глазами они смотрят на реальность, какие эмоции испытывают, что избирают для творческого высказывания.

Картины мира и окружающей природы складывались и у отдельных людей, и у народностей во все времена существования человечества, даже в самые древние. Об этом говорят сохранившиеся на стенах пещер в разных частях света рисунки – изображения людей, животных, часто сцен охоты. Нередко моменты жизни связывались в изображенных действиях с существованием богов, с верованиями разных этносов в таинственных духов природы. Научные картины мира стали складываться с завершением открытий Земли сравнительно недавно, не более двух столетий, и через системы образования и просвещения входили в сознание современников (Научная картина мира к началу XX1 века

Но доминирующие представления всегда связаны с особенностями изображаемых объектов, чертами животных, по которым они различаются и узнаются, их выразительным обликом, свойственными им движениями, в выбранном «художником» ракурсе. Все природные творения изображались в присущей им внешней форме, окраске и т. д.

Рисунки на стенах пещер Ласко в Испании, как и недавно открытые наскальные изображения на Алтае, содержат и такие признаки, которые в

современной эстетической науке, да и в естествознании, считаются и называются эстетическими (от греческого слова *αισθησις*: чувствуемое). Поэтому мы можем считать те образы, которые запечатлены в природном материале, – камне, отвердевшей глине, окаменевших древесных формах, – эстетическими, выразительными, и иногда даже прекрасными, гармоничными. Эти человеческие творения – результаты переработки увиденных в природе глазами человека образов и созданные его руками, творческими усилиями по обработке материала, они содержат отчасти и элементы эстетической картины жизни природы.

Во всей картине мира, не только нашей планеты Земля, но и всей Солнечной системы и за её пределами – в нашей Галактике и других звёздных системах проявляются соответствия физической картины мира и эстетической, как ее чувствует человек. Недаром великий немецкий философ Кант, утверждал, что самое важное в жизни – именно человеческий нравственный закон в нашем сердце и звёздное небо над нами.

Признаки эстетического в картинах, открывающихся перед нами в природе и ближайшем, и дальнем мире, космосе, отмечаются учёными-естественниками, философами, эстетиками, экологами.

Признаками объективной, но субъективно воспринимаемой человеком и эмоционально переживаемой им эстетической выразительности объектов природы, а также и культурной среды, учёные признают те же физические свойства, которые обычно включаются каждым человеком в характеристику любого предмета, каждой вещи в жизни-то есть цвет, форму, структуру (строение), симметрию, пропорции, размеры, ритмы, возможные звуковые свойства. Выдающиеся [мыслители-В.И. Вернадский, А.Ф. Лосев, А.И. Буров характеризуют как эстетические внешние признаки, физически выраженные в какой-либо материальной фактуре, определенной по составу поверхности, потому, что на этой основе происходит наше чувственное восприятие предметов, сопровождаемое нашим узнаванием или первичным познанием, эмоциональным отношением, воспоминаниями - мажорными, минорными даже и или неприятным. Всё это имеет прямое отношение к определению одарённости ребёнка, проявляющейся в рисунках или стихотворных строчках, создающих свои, личные картины мира.

Гениальный поэт О. Мандельштам описал в неожиданном ракурсе, очень эмоционально образ своего предчувствия новых открытий тайн природы, особенно остро ощущая неосмысленность в чётких и ясных формулировках всех связей человека с живым миром природы – и особенно связи, создаваемой через чувства и работу мозга. Он выбрал для стихотворения о великом биологе Ф. Ламарке- исследователе этих связей и ступеней развития живого мира- язык таинственной образности метафор, создающих как бы мостики между двумя живыми мирами. Беседуя с Ламарком, поэт спускается к началу жизни природы по ступеням и узнает ее изобретения и опыты с разными способностями познания окружающего зрением, слухом, осязанием и неравноценностью дара



мыслить и чувствовать А его предшественников лестница,ведет кого- то вверх, кого-то удерживает на самых нижних ступенях, и в «проломах»:

На подвижной лестнице Ламарка  
Я займу последнюю ступень  
К кольцецам спущусь и к усоногим,  
Прошуршав средь ящериц и змей,  
По упругим сходням,по излогам  
Сокращусь, исчезну,как Протей.  
Роговую мантию надену,  
От горячей крови откажусь,  
Обрасту присосками и в пену  
Океана завитком вопьюсь  
Мы прошли разряды насекомых  
С заливными рюмочками глаз  
Он сказал-природа вся в разломах  
-Зренья нет-ты зришь в послелный раз.  
Он сказал,дохудожникам и вольно полнозвучья.  
Ты напрасно Моцарта любил.  
Наступает глухота паучья.  
Здесь провал сильнее наших сил.

И поэт сострадает меньшим братьям, лишенным зрения и слуха,не способным во ,всей полноте воспринимать и природу, и человека ,и его культуру.

Мы привели большой фрагмент этого стихотворения,дающий подросткам возможность прочувствовать и оценить различия в картинах мира,открывающихся разным живым существам в отличие о человека Это предстоит понять юным художникам, и поэтам,и биологам /Cnb[jndjhtybt wbnbhetncz gj bplfyb.

Осип Манделъштам.»Имя»-М.- \_СПбАмфора,2011[ сс.159–160].

В этой мини-картинке нет явного цветового, ни светового излучения, но есть противопоставление и связи холодного, тёмного мира вещества планеты – и трепетных чувств живых творений(понятных человеку) с их пока ещё не очень развитыми придатками – органами познания, постижения окружающего , «говорящие» сигналам своих движений друг с другом.. И человек призван понять и ответить на выраженное в тихом говорке природных голосов.Только он один из всего живого может понять своеобразие и выразительность каждого существа на (хотя и не всегда стремится к этому). Как утверждал в своих трудах другой выдающийся ученый - Владимир Иванович Вернадский, только человек способен создать на планете Земля «нооферу»-пространство разума и разумного мирного общения разных живых существ[ 31 ]

Много сказано в кратких строках стихов гениального поэта. Эстетическая картина мира в её чувственной полноте, конечно же, находится в сознании и опыте читателя, слушателя, педагога, ведущего занятия со школьниками.

Переданы здесь не очень ещё устоявшиеся, прерывистые ритмы пульсирующей, развивающейся жизни, становления внутреннего строения и внешней формы, облика живых творений..

Здесь уместно и обращение к высказыванию Л.С. Выготского о связи чувства и воображения в отношении к творческой деятельности.«Наблюдая также формы воображения, которые связаны с творчеством, направленным на действительность, мы видим, что грань между реалистическим мышлением и воображением стирается, что воображение является совершенно необходимым моментом реалистического мышления» [ 14, с.817].

Это нужно иметь в виду в педагогическом процессе, анализируя картины окружающего мира в творчестве одарённых подростков. В изображениях природного существа или предмета человек часто отмечает общее и своеобразное в облике, состоянии конкретного объекта внимания, даже его жизненный потенциал – здоров ли он, или очевидны следы страданий от голода, холода, ран, болезней. Через наше восприятие подобных выразительных признаков возникает человеческое сочувствие к живому существу. Это и есть постижение эстетической выразительности в реальности. В искусстве она приобретает художественный характер посредством тонкой обработки материала искусства и еще на основ способности нашего восприятия примагничивать впечатления и образы прежних опытов восприятия.

Вот почему картины внешнего мира в рисунках и стихах одарённых подростков приобретают общечеловеческое звучание. Сопоставим тексты учеников среднего и старшего подросткового возраста – по результатам выполнения творческой работы на тему, выбранную из предложенных им народных загадок.

Рассмотрим стихи 15-летней школьницы, которая обыгрывает по-своему образный смысл загадки, похожей на неполную пословицу («Черный конь скачет в огонь»). Метафорический образ чёрного коня с природным стремлением к воле, по замыслу автора, совсем отрывается от простой разгадки (см. Приложение). Но контрастность присуща народной ментальности, особенно в эвристическом жанре загадки. Здесь зашифрован необходимый предмет, кочерга, служащая поддержанию огня в печи – то есть жизни в доме. Можно отметить поэтическую устремлённость Дарьи: подобран размер классического хорей, действительно обозначающего здесь бег коня (вспомним пушкинское – «мчатся тучи, вьются тучи...»). При неравномерности ритма и приблизительности рифм можно отметить несомненное поэтическое чутьё автора, свободу от жёсткой интерпретации образа загадки. Но при этом недостаточны обработка словесного материала, завершенность литературной формы.

Одарённость по ряду признаков несомненна, но для её созревания до уровня креативности необходимы годы литературно развивающего, направленного труда, обогащения мировосприятия, опыта общения с литературным языком, поэзией, искусством, с фольклорными источниками, если для Дарьи привлекательна именно эта жанрово-стилистическая конкретика.

Работа одноклассника юной поэтессы на тему той же народной загадки отличается стилистикой, а кроме того представляет увлечение «мужским

жанром» современного фэнтези. Понятно, что почти неизбежно для переходного подросткового этапа ориентирование на мрачную историю (про загадочных людей и их отношения, включение мистического чёрного коня, похожего на скелет, обтянутый кожей, с чёрными кожаными крыльями, и «окутанного ярким пламенем» и т.п.)

Романтизировать ситуации и описания характерно для творчества в этом возрасте. Всё выдаёт чтение модных книг, подростковую веру в магов, на чью помощь героям надеются не повзрослевшие ещё школьники. Но среди достоинств этой работы – при её явном отрыве от содержания и смысла народной загадки, прежде всего возрастные мотивации в сфере культуры, литературы и в реальности. Природа интересна лишь как фон фантастических событий.

Несомненно тонко представлены чувства, отмечаются уверенное, вполне литературное владение словом, присутствие эпитетов, сравнений в описаниях. Оригинальность относительная, и авторский литературный стиль не выражен. При этом текст занимает 6 страниц, что говорит об интересе и увлечённости автора словесным творчеством, о его устремлённости к этой деятельности. Но на актуальном этапе у его литературной одарённости ещё нет сложившейся характеристики. Не обозначены никакие художественные приоритеты и авторитеты этого школьника. Ему предстоит много учиться, погружаться в мир литературы, искусства, культуры и природы (см. Приложение).

К любому произведению или инсталляциям подростка мы должны подходить с ориентацией на:

- характерную сущность и объективную представленность свойств, признаков, своеобразную экспрессионность, особенности изображаемых предметов, природности (как их объектную, физическую эстетическую выразительность);

- на самовыражение юного автора, его дара (как субъективной, эмоциональной выразительности и художественной экспрессивности его восприятия, творческого видения и образности исполнения).

Напомним, что в «Толковом словаре живого великорусского языка», В.И.Даля имеется глагол «выражать», а прилагательное «выразительный» близкое по содержанию к понятиям экспрессия, экспрессивный, которое применяется к оценке необычного, броского облика или поведения человека. Психологи термином «эмоциональная экспрессия» обозначают яркое, резкое, иногда грубое выражение чувств человека во внешнем поведении. В искусстве живописи поведение передается жестами, выражением лица, движением, в театре еще и интонацией голоса.

Выразительность в искусстве- это высокая оценка художественности произведения, кем бы оно ни было создано-мастером или учеником. Оценка выразительности, экспрессионности внешнего облика экспрессии может относиться и к своеобразному природному творению, ландшафту. В природе понятия экспрессии и экспрессивности относят к поведению и событию в живом мире, а также и к явлениями состояниям природы- все это именно тогда,

когда подчеркивают аналогию с человеческим миром. Но если произведение создано еще не известным, определенным мастером, то его выразительность, своеобразие (свой образ) не относят к выдающимся достижениям искусства, не считают достигшей художественного уровня, а лишь признают эстетической выразительностью. Природные творения отличаются эстетической выразительностью естественной, экспрессионной., но не художественной. Творчество зрелого или юного автора может быть определено как экспрессивное, выражающее чувства, автора, а кроме того впечатляющее, вызывающее ответные чувства радости, восхищения, сочувствия или горести у тех, кто общается с произведением.

***И.Ф. Плетенева,***

доктор педагогических наук, профессор  
Елец (Россия)

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ САМОСОХРАНИТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

***Аннотация.*** Предлагаемая статья посвящена проблеме культуры самосохранительного поведения студенческой молодежи. В теории и практике педагогики наименее изученной остается проблема культуры самосохранительного поведения студентов. На сегодняшний день учеными исследованы вопросы сущности самосохранительного поведения, выявлены критерии сформированности этого качества у студентов, предложены педагогические условия формирования самосохранительного поведения. Сказанное позволяет констатировать: в высшей школе положено начало созданию системы формирования у студентов культуры самосохранительного поведения. Исследование данной проблемы и создание целостной системы позволит повысить уровень знаний о сущности самосохранительного поведения, вооружит умениями проявлять заботу о собственном здоровье и здоровье своих близких, а значит – повысит интерес молодежи к жизни и качество их жизни в будущем.

***Ключевые слова:*** культура, самосохранительное поведение, изучение, формирование, развитие, здоровье.

***I.F. Pleteneva,***

doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Yelets (Russia)

## **MODERN PROBLEMS OF SELF-PRESERVATION BEHAVIOR OF STUDENT YOUTH**

***Abstract.*** This article is devoted to the problem of self-efficacy behavior of students. The problem of self-efficacy behavior of students is not learnt properly. Today the scientists know little about this object. They have learnt the contents of self-efficacy behavior, they have learnt the signs of this object. The scientists created the pedagogical conditions as a factor of success of the process of the formation of self-efficacy behavior. As a result all these attempts allowed to construct

the whole system of forming self-efficacy behavior. This article shows the process of constructing the whole system of forming self-efficacy behavior.

The constructing the whole system of forming self-efficacy behavior helps the students to get how to take care about their health and their relatives

**Key words:** culture, self-efficacy behavior, learning, development, formation, Health.

В условиях изменений, происходящих в России в экономической жизни, смены культурных ценностей и норм поведения, образование призвано формировать у молодежи способность адаптации к новым формам социокультурных отношений. В этой связи уместно еще раз напомнить об уникальном, неповторимом по своей оригинальности и богатству педагогическом опыте профессора Баранова Сергея Петровича [3], потребность в познании которого обусловлена многообразием стоящих перед образованием проблем. Пути решения многих из них были намечены выдающимся педагогом.

Он выдвинул идею единственно возможного пути подготовки молодежи к самостоятельной жизни – целостное развитие каждого на основе соотношения модели и оригинала, этапов познания на основе чувственного и рационального и рассматривал целостное развитие как формирование человека-патриота, которому присущи высокая нравственность, любовь к знаниям, трудолюбие [3]. По мнению М.В. Лазаревой и А.Ж. Овчинниковой, большое значение в развитии данных качеств играет диалог культур, который «происходит на основе взаимодействия исторически сложившихся противоречивых способов мышления, различных типов и моделей сознания. Здесь на основе соотношения модели и оригинала достигается определенная степень соответствия адекватности форм общественно-исторической и индивидуально-личностной практики [9, с.101].

Основываясь на его идеях, педагогика продолжила попытки решения проблем здоровьесохранения обучаемых, среди которых не малую тревогу вызывает здоровье студенческой молодежи. Именно с учетом данной посылки осуществлено изучение разработанности проблемы самосохранительного поведения студенчества.

Актуальность изучения данной проблемы обосновывается исследованиями экспертов Всемирной организации здравоохранения, опубликовавших материалы о факторах, от которых зависит здоровье человека: образ жизни (50-52 %), наследственность (20-22 %), состояние окружающей среды (18-20 %), система здравоохранения (7-12 %). [2, с. 44-47]. Приведенные материалы свидетельствуют о необходимости основательного изучения путей формирования у молодежи здоровьесохранительного поведения.

Из огромного числа трудов определены для изучения те, в которых раскрывается процесс вовлечения обучаемых в конструирование собственной системы овладения знаниями, навыками и личностными качествами, необходимыми для будущей профессиональной деятельности. Выпускник университета должен сегодня адекватно содействовать потребностям нового общества и активно участвовать в решении его проблем. Это возможно только

в том случае, если молодые люди ориентированны на полноценную жизнь, на те возможности, которые предоставляет современное общество на его всестороннее развитие.

Высшая школа осуществляет переход на качественно новый уровень профессиональной подготовки обучаемых – компьютерно-интернетное обучение, которое характеризуется наличием как положительных (акцент на самостоятельное образование) так и негативных сторон – вынужденный переход к малоактивной жизни. Возникает необходимость поиска модели обеспечения студентам готовности к самосохранительному поведению: потребность в поиске новых смыслов, новых идеалов и образов, задающих перспективу для самосохранительного поведения и формирования культуры самосохранительного поведения.

Вуз играет ведущую роль в этом процессе, однако, в связи с кризисным положением, сложившимся в системе образования, а также с учетом недостаточно развитой культуры здоровьесбережения в обществе, высшая школа не готова проводить высокоэффективные профилактико-пропагандистские меры в этой сфере [1, с. 4-8]. Но ею осуществляется определенная работа в исследовании многих аспектов проблемы самосохранительного поведения студенческой молодежи.

Успешное решение проблемы связывают с исследованием уровней познавательной инициативности в области самосохранительного поведения; отношение к себе; устойчивость ориентации поведения; наличие умений волевого самоуправления. По признанию исследователей, все это определяет уровень информированности и грамотности о рисках в сфере здоровья и степени активности его поддержания. [4, с. 13-16].

Как отмечают исследователи, трудность в решении обозначенной проблемы заключается в том, что поведение человека в отношении к своему здоровью опосредуется влиянием многообразных факторов: экологических, социально-экономических, бытовых условий жизни, наследственностью, а в стратегии формирования у студентов самосохранительного поведения отсутствует научно-обоснованная, методологически проверенная система формирования у студентов самосохранительного поведения. [4, с. 13-16]. Обучаемый вынужден овладевать профессиональными знаниями и умениями в обстановке, которая характеризуется рядом неблагоприятных факторов, при том, что система защитных средств, пагубно влияющих на здоровье, разработана слабо, что и выступает фактором ослабления здоровья.

В работах А.В. Новоян значительно углублен и расширен арсенал педагогических знаний о сущности понятий «самосохранительное поведение» и пути его формирования у студенческой молодежи. Автором отмечается, что здоровье – это социально-экономическая категория и важный фактор национальной безопасности. [8, с.3]. Именно с этих позиций проблема культуры самосохранения здоровья рассматривается ученым.

Исследователю удалось доказать, что при наличии культуры самосохранения здоровья образ жизни автоматически приближается к

здоровому, что, в свою очередь, оказывает влияние на здоровье человека. В качестве аргументации справедливости данной точки зрения она обращается к собственной практике педагогической деятельности. Выстроено исследование на прочном методологическом фундаменте, включающем использование целостного подхода (Б.Ф. Ломов, Н.В. Кузьмина, С.Л. Рубинштейн и др.), системного подхода (В.Г. Афанасьев, В.А. Штофф), личностно-деятельностного подхода, принципа единства сознания и деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), гуманистического подхода (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.А. Сластенин и др.), концепции педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк), современных концепций высшего образования (С.В. Домбровский, И. Ф. Исаев, и др.), исследований в области здоровья и самосохранительного поведения (Н.А. Бернштейн, С.А. Быков, Л.А. Журавлева, Н.Д. Лакосина, В.Н. Панкратов и др.).

На данном методологическом основании предлагается пересмотреть содержание образования в высшей школе с акцентом на стабильные, фундаментальные и инструментальные знания, необходимые для понимания и усвоения основ самосохранительного поведения, а также для приобретения соответствующих навыков и умений, для осознания основных направлений, идей и тенденций развития соответствующей области науки, направленных на удовлетворение требований к уровням общего и научного развития студентов, к их творческому развитию.

В заслугу ученых следует отнести, во-первых, создание научного понимания сущности самосохранительного поведения. Самосохранительное поведение студентов определяется как система действий и отношений, опосредующих здоровье и продолжительность жизни, и характеризующееся тремя аспектами: информационным – знанием о человеке, его природе, сущности, физиологических и психологических процессах, представление о здоровье; познавательным – самопознание, самоанализ собственного состояния здоровья в соответствии с образом жизни, возрастом, особенностями конституции, особенностями темперамента, завершенные осмысленными выводами, желанием самосохранительного поведения; волевым – включение силы воли для реализации самосохранительного поведения [5, с. 78-81.]; во-вторых, в литературе представлены критерии сформированности самосохранительного поведения студентов: осведомленность о здоровом образе жизни, ответственность за состояние собственного здоровья и здоровья своих близких, наличие или отсутствие зависимости от табака, алкоголя, употребление наркотических, психотропных веществ, знание и соблюдение правил гигиены, активность личности по сохранению здоровья, устойчивая мотивация к сохранению и улучшению качества жизни, высокое «место» здоровья в структуре жизненных ценностей, интернальный локус контроля [6, с. 14-17].

Исследователями предлагается система педагогических условий эффективности процесса формирования самосохранительного поведения у студентов: целевая направленность профессиональной подготовки на

формирование самосохранительного поведения студентов, реализация системы мер по формированию самосохранительного поведения, включающей в себя разработку диагностического инструментария, использование критериев сформированности самосохранительного поведения, реализацию дополнительных разделов курсов, применение методов и форм обучения, создание условий для творческой активности в процессе формирования самосохранительного поведения студентов [4, с. 66-75. ].

Разрабатывая новую парадигму высшего образования, которая задает идеи современному образованию по формированию у студентов самосохранительного поведения, исследователи исходят из потребности транслировать эти идеи в образовательную практику. Гуманистическая цель образования, восходящая к формированию всесторонне развитой личности, требует внедрения в содержание образования не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные личностно развивающие знания и умения самосохранительного поведения. Основой современной педагогической парадигмы, по мнению многих авторов, становятся такие приоритеты, как саморазвитие, самообразование и самопроектирование и сформированная культура самосохранительного поведения [7, с. 10-14.].

В целях повышения эффективности формирования самосохранительного поведения у студентов исследователи видят перспективы дальнейших исследований в следующем.

1. Осуществить разработку интегративной технологии. Интегративная технология опирается на единство целей, принципов, содержания, форм организации педагогического процесса. Объединяя, связывая и укрупняя различные блоки теоретических и практических дисциплин, она придаст процессу формирования самосохранительного поведения студентов целенаправленность, целостность, преемственность и последовательность, создавая комплексно-целевую, организационно-содержательную основу этого процесса.

2. Провести глубокий и основательный анализ действенности такого фактора, как семья, основного микрофактора социализации особенно значимого на первых этапах работы.

3. Проанализировать процесс общения со сверстниками, которое происходит на разных ступенях образования, в различных неформальных детских и подростковых объединениях.

4. Изучить становящийся более значимым такой фактор как средства массовой информации (СМИ). Выявить его негативное воздействие.

На основе изученной литературы мы сделали выводы о том, что у данной социальной группы возможно формирование самосохранительного поведения, так как эта группа характеризуется высокой социальной активностью усвоения норм и ценностей, которые позволяют функционировать молодому человеку в качестве члена общества.

Проведенный теоретический анализ проблемы самосохранительного поведения и его формирования показал, что на современном этапе



теоретическая педагогика вплотную подошла к созданию системы формирования у студентов самосохранительного поведения: определена сущность самосохранительного поведения и особенности процесса его формирования у студентов; обоснована система мер по формированию самосохранительного поведения; выявлен и научно обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирование самосохранительного поведения; выделены критерии сформированности самосохранительного поведения.

#### Список литературы

- 1.Абрамова М.А. Социокультурная ситуация в образовании // Педагогическое образование и наука. 2002. – №2. – С.4-8.
2. Агаларова Л.С. Роль врача общей практики в формировании здорового образа жизни // Здравоохранение Российской Федерации. – 2006. №4. – С.44-47.
3. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.:Просвещение, 1981. – 162с.
- Добрынина В. Ценностные ориентации учащейся и студенческой молодежи: особенности и тенденции // Alma mater. Вестн. высшей шк. 2003. – №2. - С. 13-16.
4. Журавлева И.В. Самосохранительное поведение подростков и заболевания, передающиеся половым путем // СОЦИС: Социол. исслед. 2000. – №5. – С. 66-75.
5. Ивахненко Г.А. Здоровье московских студентов: анализ самосохранительного поведения // СОЦИС: Социол. исслед.– 2006. №5. – С. 78-81.
6. Ижевский П. Индивидуальный план здорового образа жизни // ОБЖ. Основы безопасности жизнедеятельности. 2000. - №1. –С. 14-17.
7. Илларионова Л.П. Формирование духовной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования // Педагогическое образование и наука. 2002. – №3. – С. 10-14
8. Новоян А.В. Формирование самосохранительного поведения студентов в процессе профессиональной психолого-педагогической подготовки.- Калининград: РГУ им. Иммануила Канта, 2007.–.300 с.
9. Овчинникова А.Ж. , Лазарева М.В. Реализация идей профессора С.П. Баранова в дистанционном обучении бакалавров // Гносеологические основы образования: материалы V Международной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2020. – С. 96-103.

**Раздел III**  
**ИДЕИ ПРОФЕССОРА С.П. БАРАНОВА**  
**В ИССЛЕДОВАНИЯХ БОЛГАРСКИХ УЧЁНЫХ**

*Верица Арсов,*  
South-West University „Neofit Rilski“,  
Blagoevgrad, Bulgaria

**ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ПРОЕКТНАТА УЧЕБНА ДЕЙНОСТ**  
**В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ**

*Аннотация.* В статията е очертана общата характеристика на проектната учебна дейност в началните класове. Целта на разработката е да се подпомогне работата на началния учител при построяване на образователната си стратегия за използване на този вид учебна дейност при усъвършенстване на математическата компетентност на учениците от трети клас.

*Ключови думи:* проект, учебен проект, проектна дейност, метод на проектите.

**GENERAL CHARACTERISTICS OF THE PROJECT LEARNING**  
**ACTIVITY IN PRIMARY CLASSES**

*Abstract.* The article outlines the general characteristics of the project learning activity in the primary grades. The purpose of the development is to support the work of the primary school teacher in building his educational strategy for the use of this type of learning activity in improving the mathematical competence of third grade students.

*Keywords.* project, educational project, project activity, project method.

През последните години в съвременното българско училище се налагат много нови и ефективни образователни практики. Те разнообразяват учебния процес и предизвикват активността на учениците. Прегледът на литературните източници показва, че съвременните ученици се нуждаят от активни методи, чрез които знанията се усвояват не само на теория, но и на практика. От научната литература са известни много разработки, свързани с проблемите на активното учене и те се използват за усъвършенстване на учебно-възпитателната практика, включително и по математика в началните класове.

Един от начините за повишаване ефективността на учебно-възпитателния процес по математика в началните класове е включването на учениците в проектна дейност. Чрез тази дейност те практически прилагат усвоените математически знания, в резултат на което знанията са по-трайни и по-задълбочени.

Целта на настоящата разработка е да се направи обща характеристика на проектната дейност в началното училище, да се очертаят специфичните особености на този вид учебна дейност, за да се подпомогне работата на началния учител при построяване на образователна стратегия, насочена към усъвършенстване на математическата компетентност на учениците от трети клас.

В научната литература се срещат различни понятия, свързани с проектната дейност и производни на понятието „проектна дейност“. Такива понятия са „проектно обучение“, „проектно-базирано учене“, „работа по проекти“ и др. Думата проект има латински произход (projectus) и означава „издаващ се напред“. В превод от немски език (projektiren) означава „замислям, планирам, действие или дейност“ [2, с. 34].

Традиционно учебният проект се свързва с поставянето на дадена тема от страна на учителя, по която учениците работят екипно и търсят необходимия по проблема материал, като същевременно с това разпределят и отговорностите помежду си. В процеса на работа, в отделните екипи има отговорник, който контролира дейностите по изпълнението на проектното задание.

Според С. Николаева учебният проект представлява „системно дълбочинно изследване (проучване) на определена автентична сфера или проблем“ [5, с. 22].

В основата на учебния проект е заложена идеята за свързване на теорията и практиката – всичко, което е научено на теория да бъде приложено на практическо равнище. В проектната дейност учениците виждат постиженията си. В същото време чрез нея се открояват техните пропуски и грешки, върху които е необходима системна и целенасочена работа.

В научната литература учебният проект се определя като „хуманен по своята същност метод, който успешно се интегрира в реалния учебно-възпитателния процес и способства за постигане на образователните цели и стандарти“ [4, Цитирано по Д. Митова, с. 26].

За И. Стаменова посредством работата по учебни проекти се „способства формирането на компетентности при ученика, които са му потребни за разрешаването на проблемни ситуации както в учебната среда, така и в реалния живот“ [6, с. 74].

Методът на проектите е начинът, по който се планира и осъществява проектната дейност в обучението. Той се свързва с името на Джон Дюи. Неговата цел е да се даде свобода на детето за лична себеизява. Посредством него се цели учениците да работят не само индивидуално, но и колективно. Идейната му насоченост се изразява в практико-приложната значимост на наученото до момента по поставен проблем.

По време на проектната дейност учениците могат самостоятелно да търсят и откриват решения върху поставения казус. Проектите обикновено се изпълняват групово или индивидуално. Проектната дейност започва с поставянето на темата, възлагането на задачите и накрая следва обсъждането на получените от провеждането му резултати. В основата на проектната дейност са заложени: разпределянето на задълженията на всеки един участник от екипа, обмен на информация помежду им, обсъждане на начина, по който ще се представи подготвената информация [2].

Като цяло проектната дейност разнообразява традиционното провеждане в училище урок, в резултат на което участниците стават значително по-старателни, отговорни, прецизни по отношение на изпълнението на

възложените им задачи, сплотени и проявяващи уважение един към друг по време на устно събеседване.

Учениците в началния етап на основното образование са отворени към нови идеи, любознателни и амбициозни да дадат най-доброто от себе си в самостоятелни или групови дейности по изучаваните по програма учебни предмети. Те с желание търсят и откриват допълнителна информация по конкретно поставена или самостоятелно избрана от тях тема, като с това разнообразяват съдържанието ѝ и включват в допълнение творчески подходи, чрез които провокират мисленето и въображението на останалите съотборниците. Основната цел на проектната дейност е задачата да се представи така, че да заинтригува останалите членове в групата и извън нея с иновативност, креативност и разчупеност. Творческият подход в учебния процес стимулира учениците да бъдат по-активни в часовете, решителни да се опитат да се справят с трудната за тях задача с помощта на учителя и уверени, че с постоянство, четене, упражнения и логическо мислене биха се справили с всяко предизвикателство, поставено пред тях.

Според Н. Атанасова основните характеристики на обучението в работата по учебни проекти са следните:

- обучението е центрирано върху ученето, а не върху преподаването;
- учебно-познавателната дейност се осъществява предимно чрез групова форма на организация;
- ученикът е поставен в центъра на обучението;
- учителят изпълнява функцията на консултант.

Учебният проект е индивидуална или екипна дейност, характеризираща се със създаването на определен творчески продукт.

Наред с основните характеристики и особености на проекта, Н. Атанасова определя следните типове проекти:

1. В учебния проект доминиращите дейности, определящи изследователската му насоченост са: изследователска, ролева, творческа, познавателно-ориентирана, практико-ориентирана и др.

2. Според предметно-съдържателната област се делят на: монопроект (отнася се само за един предмет) и интерпроект (междупредметен).

3. Според характера на координацията проектите са: непосредствен проект, при който имаме наличието на открита координация, т. е. един от обучаваните изпълнява ролята на координатор, а вторият е със скрита координация, където учителят или друго лице не участва директно в работата на екипа.

4. Според характера на контактите – участниците могат да бъдат от един клас, от едно училище, от един град или населено място.

5. Според броя на участниците, проектът може да се реализира от двама партньори от различни училища, региони и страни, между двойки участници, както и между групи участници [1, с. 136].

По проблема на проектно-базираното обучение работи и К. Марулевска, която е на мнение, че проектната дейност способства за развитието на самостоятелно мислене и действие при учениците, както и за откриването и

решаването на учебни проблеми чрез интегрирането на знания от различни области [2].

Началният учител трябва да е запознат с характерните особености на проектно-базираното обучение. Проектната дейност може да бъде използвана във всички учебни предмети, които се изучават в началните класове. В този смисъл то дава добри възможности за осъществяване на междупредметни връзки.

И. Мирчева използва понятието „комуникативна компетентност“, свързано с обсъждането на даден проблем, с поставянето на определена теза, върху която се работи и с посочване на аргументи в полза на дадените от учениците идеи [Цитирано по Мирчева, 3, с. 15].

С помощта на тази компетентност учениците са в състояние да усвояват знания по всички учебни предмети, като това на свой ред допринася за познавателното, личностното и творческото им развитие.

За проектната дейност са характерни следните изисквания:

- избор на темата;
- поставяне на повече от една тема;
- включване на знания от различни учебни дисциплини;
- стремеж към оценяване на крайния резултат от свършеното по проекта [2].

За да се реализира един проект успешно, е необходимо учениците да бъдат сплотени в предприятието от тяхна страна начинание, да проявяват взаимно уважение един към друг и да се стремят да избягват противоречия и конфликти, които допълнително биха затруднили работата им.

За И. Мирчева успешно реализиран проект е този, при който учениците работят съвместно, обменят и систематизират информацията, с която разполагат и всеки прецизно и старателно изпълнява задълженията си, без да пречи на своя съотборник [3].

Според К. Марулевска, за да завърши успешно учебен проект, е необходимо да премине през следните етапи:

- етап на търсене – важна цел е тук да се определи точната тема, добре да бъде проучен проблемът, по който ще се работи;
- етап на анализиране – той включва анализ на събраната до момента информация;
- осъществяване на планираните действия;
- презентационен етап, при който информацията следва да бъде готова за представяне пред аудитория;
- контролен етап – този етап включва анализ на свършеното от учениците и последвала оценка от страна на учителя [2, с. 49].

Тези етапи е важно да се прилагат в йерархичната им последователност, за да бъде удовлетворителен крайният резултат както за участниците в проекта, така и за учителя, който постоянно следи и направлява дейността им.

С. Николаева, в допълнение на изложеното, посочва следните етапи на проектна дейност: проучвателски, аналитичен, презентативен и контролен [5, с. 23].

В учебно-възпитателната практика все по-често се наблюдава използването на интерактивните методи в началното училище. Целта на тези методи е да се внедри разнообразие в традиционното провеждане от учителя урок, като един от тези методи е методът на проектите.

К. Марулевска посочва две силни страни на проектната дейност:

- „В процеса на познание ученикът овладява ново знание, което се характеризира с актуалност, практическа значимост и перспективност.
- Творческата изследователската дейност се явява ефективно средство за развитие на способностите, за формиране на нови компетентности, както и за засилване на мотивацията за по-нататъшно усъвършенстване на личността“ [2, с. 73].

Методът на проектите води до обогатяване на знанията и уменията на учениците в обучението по математика. Приоритетите на проектно-базираната учебна дейност по математика са следните:

- всички участници работят по поставените от отговорника на съответната група задачи;
- имат свобода за избор на потребната им и същевременно подходяща за целта на разработката информация;
- усвояват навици за систематизирането на дадена текстова информация;
- развиват се умения за анализ и подбор на събрания по проблема на проекта материал.

Методът на проектите има допирни точки с този на Мария Монтесори, където авторката акцентира върху девиза „Помогни ми да се справя сам“, тъй като и в единия, и в другия случай се дава възможност на детето да избере само с каква математическа творческа дейност да се заеме, да се научи да взема самостоятелно решения, да носи отговорност за действията си, да съумее да прилага на практическо равнище набора от овладени в процеса на обучение знания, както и да търпи критика при поставянето на крайната оценка от учителя, или от аудиторията, пред която проектът се представя.

Упражненията с творчески характер са подходящи за прилагането на проектна дейност в обучението по математика. В тази връзка, Я. Стоименова посочва, че: „Упражненията с творчески характер са тези, които изискват не само самостоятелно да се изпълняват, но и самостоятелно да се съставят“ [7, с. 1260].

В процеса на съставянето на проекта също присъства творческият момент, при който всеки член на обособения екип дава предложения какво да съдържа проектната разработка, върху какво да се акцентира в нея, какви видове задачи да бъдат включени в съдържанието ѝ, какви илюстрации ще включва пресмятането на дадено аритметично действие, зад което предварително е скрит верният отговор на задачата и др.

Наред с упражненията с творческа насоченост, важно място в обучението по математика заемат и проблемните ситуации. В този ред на мисли, В. Чилева отбелязва, че: „Чрез прилагането на проблемни ситуации в учебно-

възпитателния процес учениците използват стратегии за самостоятелно усвояване на знания“ [8, с. 221].

С оглед на изложеното може да се направи извод, че проектната дейност има голям потенциал за постигане на положителни резултати в обучението по математика в началното училище.

Проектната дейност може да се осъществява както в часовете по математика, така и в часовете, предвидени за извънкласна дейност. Целта е да се преодоляват с лекота възникналите в процеса на обучение трудности и проблеми върху учебното съдържание по математика, както и да се насочи вниманието на учениците върху търсенето на алтернативи за правилно решение на задачата, да се стигне до създаването на нов творчески продукт и до усъвършенстване на математическите компетентности на учениците.

В научната литература се среща и понятието „проектен подход“. Според С. Николаева същността му се изразява предимно във „формирането на трайни интереси и навици за учене и саморазвитие“ [5, с. 24]. От съществено значение е начинът на прилагане на проектния подход в процеса на работа.

Учителят следва да има добра теоретична подготовка за работата по проекти. Той трябва да мотивира учениците за участие в проектна дейност. Наред с това, трябва да търси методи и средства за привличане вниманието на учениците. Начинът, по който преподава и обяснителните му стратегии е необходимо да са съобразени с възрастовите възможности на учениците. Знанията следва да са достъпни за тях и да се усвояват с нормално напрежение на силите. Учителят е този, който трябва да провокира желание у учениците да работят по поставения проблем. Като цяло ролята на учителя е от изключителна важност за реализирането на успешна проектна дейност в обучението по математика.

От направената обща характеристика на проектната дейност се налага изводът, че използването на проектно-базираното обучение е от изключителна важност за връзката на теоретичните знания с практиката. Чрез участие в проектна дейност учениците много по-лесно ще усвоят математическите знания, като в същото време ще изпитат удовлетворение от постигнатото. Включването им в разнообразни по характер дейности ще повиши тяхната познавателна активност. В резултат на това, знанията ще бъдат трайно усвоени.

Съвременният учител трябва да използва възможностите на проектната дейност за усъвършенстване на математическата компетентност на учениците в началния етап на основното образование.

#### Список литературы

1. Атанасова Н. Методът на проектите в процеса на обучение при студенти – бъдещи педагози // Управление и образование. 2014. – С. 136.
2. Марулевска К. Проектно-базирана учебна дейност в началното училище. УИ „Неофит Рилски“ – Благоевград. 2009. – С. 34- 73.
3. Мирчева И. Проектното обучение – мост между традицията и иновацията. – Начално образование. 2007. №1. – С. 15.
4. Митова Д. Проектно ориентирано технологично обучение: теория и методика. УИ – Благоевград. 2011. – С. 26.

5. Николаева С. Проектно-базираните подходи в образованието: концептуални рамки и приложни бариери. – Педагогика. 2004. – №5. – С. 22-24.
6. Стаменова И. Развитие на четивната грамотност на учениците чрез проектна учебна дейност. – София. 2018. – С. 74.
7. Стоименова Я. Методическа система за индивидуалната помощ по математика на деца със социално педагогически проблеми. – Педагогика. 2017. – №9. – С. 1260.
8. Чилева В. Проблемните ситуации в обучението по математика в началните класове. – София. 2018. – С. 221.

**Верица Арсов**

Юго-Западный университет "Неофит Рильски"  
Благоевград (Болгария)

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ

**Аннотация:** В статье изложены характерные особенности проектной учебной деятельности по математике в начальных классах. Целью настоящего исследования является поддержка работы педагогов, а также повышение математической компетентности учащихся третьего класса.

**Ключевые слова:** образовательный проект, проектная учебная деятельность, проектный метод, математическое образование.

**Veritsa Arsov**

South- West University „Neofit Rilski“,  
Blagoevgrad (Bulgaria)

## CHARACTERISTIC FEATURES OF THE PROJECT TEACHING ACTIVITY IN MATHEMATICS IN THIRD GRADE

**Abstract:** The article outlines the characteristic features of the project learning activity in mathematics in the primary grades. The aim of the present study is to support the work of pedagogues, as well as to improve the mathematical competence of third grade students.

**Keywords:** educational project, project learning activity, project method, mathematics education.

One of the ways to increase the efficiency of the mathematics learning process in the primary grades is to involve students in project activities. Through this activity they practically apply the acquired mathematical knowledge, as a result of which the knowledge is more lasting and deeper.

The aim of the present study is to make characteristic features of the project learning activity in mathematics in the primary grades, to outline the specific features of this type of learning activity in order to support the work of the primary school teacher in building an educational strategy, aimed at improving mathematical competence of third grade students.



In Bulgaria, the work on learning projects finds application both in the kindergarten and in the primary school through the acquisition of some practical knowledge and skills, necessary for them in the process of education and in life [15].

Traditionally, the learning project is associated with the placement of a topic by the teacher, on which students work in a team and look for the necessary material on the problem, sharing responsibilities with each other. In the process of work in the individual teams there is a person in charge who controls the activities for the implementation of the project assignment.

For M. Andreev, "the project is understood as a research topic in the context of the didactic task, whose successful understanding of the requirement is not only theoretical knowledge, but also practical actions. From this point of view, students are given topics for development or research that are subject to the requirements of the program and the educational goals. With this understanding of the essence and role of the project, the process is organically connected with the scientific educational content and naturally includes practical activity" [1, p. 238-239].

According to I. Stamenova: "The purpose of training in educational projects, expressed in the implementation of group activities by students, is to master the skills of teamwork and practical application of the information learned by reading the text" [12, p. 6].

The educational project is based on the idea of connecting theory and practise - everything that is learned in theory to be applied to practical use. In the project activity the students see their achievements. At the same time, their shortcomings and mistakes stand out, which require systematic and purposeful work.

For V. Petrova, the work on a given project activates the personal abilities of the students, as:

- 1) presenting a choice of activities and making specific decisions in the implementation of the project task;
- 2) a wide variety of activities that contribute to the active growth of students;
- 3) the satisfaction of each student with the obtained results [11].

During the project activity students can independently search for and find solutions to the case. Projects are usually implemented in groups or individually. The project activity starts with setting the topic, setting tasks and finally follows the discussion of the results obtained from its implementation. The basis of the project activity are: the distribution of responsibilities of each team member, exchange of information between them, discussion of how the prepared information will be presented [8].

In general, the project activity diversifies the traditional school lesson, as a result of which the participants become significantly more diligent, responsible, precise in terms of the implementation of their tasks, cohesive and respectful to each other during an oral discussion.

Students in the initial stage of primary education are open to new ideas, curious and ambitious to give their best in individual or group activities in the subjects studied in the program. They willingly seek and find additional information on a

specific topic or independently chosen by them, thus diversifying its content and include in addition creative approaches that provoke the thinking and imagination of other teammates. The main goal of the project activity is to present the task in such a way as to intrigue the other members in the group and outside it with innovation, creativity and fragility.

According to P. Petrov, the main characteristics of training for work on educational projects are the following:

- selection of the problem that is related to the curriculum;
- integration of knowledge from different disciplines;
- organizing the training in small groups;
- development of critical thinking, judgment (assessment) and self-awareness;
- technology for improving students' competencies;
- teachers are in the role of consultants and advisors [9, p. 831].

The learning project is an individual or team activity characterized by the creation of a specific creative product.

Along with the main characteristics and features of the project, N. Atanasova defines the following types of projects:

1. In the educational project the dominant activities, determining its research orientation are: research, role, creative, cognitive-oriented, practically oriented, etc.

2. According to the subject-content area they are divided into: monoproject (refers to only one subject) and interproject (interdisciplinary).

3. According to the nature of coordination, the projects are: an immediate project in which we have open coordination, ie one of the learners acts as a coordinator and the other is with hidden coordination, where the teacher or another person does not participate directly in the work of the team.

4. According to the nature of the contacts - the participants can be from one class, from one school, from one city or town.

5. Depending on the number of participants, the project can be implemented by two partners from different schools, regions and countries, between pairs of participants, as well as between groups of participants [3, p. 136].

The primary school teacher must be familiar with the characteristics of project-based learning. The project activity can be used in all subjects that are studied in the primary grades. In this sense, it provides good opportunities for interdisciplinary links.

Along with the main characteristics and types of projects, project training is distinguished by the following functions, and they are: educational, extensive, orientation, compensatory, self-developing, methodical, communicative, psychological and modern [8, p. 36-37].

For the successful implementation of a project it is necessary for students to be united in their endeavors, to show mutual respect for each other and to strive to avoid contradictions and conflicts that would further complicate their work.

The participation of students in a mathematics curriculum facilitates the acquisition of knowledge in the sections provided for study in the curriculum, develops their research skills, critical thinking, skills for free communication with

others and mutual acquaintance of participants as individuals during the implementation of their goals activities. The cooperation between the members of the separately formed teams is placed in the basis of the successfully implemented project development.

According to T. Panayotova, for successful implementation of a learning project the following stages are necessary:

- Organizational - the teacher gradually introduces the students to the topic of the project, sets a work plan, determines the teams, distributes the tasks for implementation.
- Operational - students collect and systematize the collected information, share their own opinion on the problem, perform the task.
- Productive - presentation of the project task to the audience [10, p. 1319].

According to A. Krasteva, the use of project-based learning activities in mathematics lessons leads to an increase in the efficiency of the learning process, as well as to the easier assimilation of the learning material by the students. The same author, in support of the above, presents a project development on the topic: "Money", including the implementation of the following activities in the stages set for it:

1. Preparatory stage - at this stage on this topic I had a discussion about them about their interest in various television competitions, accompanied by cash prizes. As a result of the discussion, we came to the conclusion that money is a necessary part of people's lives. Without them, we cannot meet our vital needs. In the conversation it became clear that the topic is not only interesting, but also useful for them. For this reason, we decided to set up work teams focused on specific sub-topics, where the participants in the group activity had the opportunity to express their views, supporting them with the necessary facts and examples.

2. Planning the activities on the individual topics and setting deadlines for their implementation - held a consultation with the individual teams on the collection of the information they need on the topic. The individual teams prepared a work plan, selected their responsibilities and distributed the tasks among the members of the individual work teams.

3. Collection, research and processing of information - the information collected on individual topics was analyzed by each team to separate only that part, which is backed by sufficient facts and will serve them in the implementation of other activities set on the project.

4. Presentation of the final product of the project to the audience - the presentation of the prepared project development is in the form of a short presentation, containing the main accents of the activities of the individual teams. Then we start discussing those moments from the works that have aroused the interest of the audience [5].

K. Marulevska points out two strengths of the project activity:

- "In the process of cognition the student masters new knowledge, which is characterized by topicality, practical significance and perspective.

- Creative research is an effective tool for developing abilities, for the formation of new competencies, as well as for strengthening the motivation for further improvement of the personality "[8, p. 73].

The project method leads to enrichment of students' knowledge and skills in mathematics education. The priorities of the project-based learning activity in mathematics are the following:

- all participants work on the tasks set by the person in charge of the respective group;
- have the freedom to choose the information they need and at the same time appropriate for the purpose of development;
- acquire habits for the systematization of a given textual information;
- skills for analysis and selection of material collected on the project problem are developed.

Dieter Meir defines the method of the project as "the basis of a project is always a living activity with the experienced reality, in which one or several solutions are achieved with joint efforts for a given problem, which eventually merge into another product, respectively with a specific result. "[17, pp. 594-595].

From the above it can be concluded that the project method allows students to expand the educational space, as well as the development of creative cognitive thinking of students from the initial stage of primary education.

English scientist J.K. Jones identifies three phases that the project method goes through, and they are:

- divergence;
- transformation;
- convergence [7].

In view of the studied features of the project method and its application in the initial stage of primary education, the followers of D. Dewey - W. Kilpatrick and E. Collings determine the following structure in the project method:

- setting the task;
- preparation (elaboration) of a plan for its solution;
- performance of the task;
- discussion of the final result [2].

The project method has points of contact with that of Maria Montessori, where the author emphasizes the motto "Help me cope on my own", because in both cases the child is given the opportunity to choose only what mathematical creative activity to engage, to learn to make independent decisions, to be responsible for their actions, to be able to apply on a practical level the set of knowledge mastered in the learning process, as well as to be criticized in the final assessment by the teacher or the audience, before which the project is presented.

Intensive application of the project method in mathematics lessons leads to increased interest in mathematics, development of personal qualities of students, such as diligence, responsibility, kindness, courage [4].

The creative tasks are suitable for the application of project activity in mathematics education. In this regard, Y. Stoimenova points out that: "These are

problems of a problematic nature, requiring a creative approach in solving them, the main content of which is expressed in independent search and discovery of the right solution by students" [13, p. 36].

In addition to the above statement, Y. Stoimenova adds that: "Creative tasks in teaching mathematics have always attracted the attention of methodologists and teachers" [14, p. 18].

They are the subject of research, discussion and conduct not only in mathematics classes, but also in the overall learning process in primary school. For this reason, the interest in creative activities increases with each lesson, because through the work on individual or group project developments, students' knowledge is strengthened, thinking and creativity are developed.

In the process of compiling the project there is also a creative moment in which each member of the team makes suggestions what to contain the project, what to focus on it, what types of tasks to include in its content, what illustrations will include the calculation of an arithmetic operation, behind which the correct answer to the problem is hidden in advance, etc.

Along with the tasks with creative orientation, the problem situations occupy an important place in the teaching of mathematics. For them V. Chileva notes the following: "When a situation creates a feeling of discomfort, inability to solve quickly, a feeling of a problem in the subject, then it can be categorized as a problem situation" [16, p. 13].

In view of the above, it is concluded that the project activity has great potential for achieving positive results in mathematics education in primary school.

The project activity can be carried out both in the mathematics classes and in the classes provided for extracurricular activities. The aim is to easily overcome the difficulties and problems encountered in the learning process on the curriculum in mathematics, as well as to direct students' attention to the search for alternatives for the correct solution of the problem, to create a new creative product and to improving the mathematical competencies of students.

The teacher should have good theoretical preparation for project work. It should motivate students to participate in project activities. In addition, you need to look for methods and means to attract the attention of students. The way he teaches and his explanatory strategies need to be tailored to the age of the students. Knowledge should be available to them and acquired with normal effort. It is the teacher who must provoke a desire in the students to work on the problem. In general, the role of the teacher is extremely important for the realization of a successful project activity in the teaching of mathematics.

From the studied theoretical review of literature sources it is necessary to conclude that the use of project learning activities in the lesson of mathematics leads to easier acquisition of mathematical knowledge, while students will be satisfied with the result. Включването им в разнообразни по характер дейности ще повиши тяхната познавателна активност и мотивация за учене през целия период на обучение. В резултат от което знанията стават по-задълбочени и по-трайни.

1. Andreev M. Andreev, M. The learning process. –Didactics.1996.– P.238-239.
2. Atanasova, N. Interactive teaching methods as an innovation of the Bulgarian educational space - historical roots. – Education, № 2, 2008.
3. Atanasova N. The method of projects in the learning process for students - future teachers. Mr. Management and education. 2014. –S. 136.
4. Vasileva R. Velikova E. Model of project-based learning in mathematics. Mr. Pedagogical news. –2014. –№ 1.
5. Krasteva, A. Application of the project work on the topic "Money" in the teaching of mathematics in 3rd grade. - Primary education.–2007.– № 1.
6. Nikolaeva S. Project-based approaches in education: conceptual frameworks and applied barriers Magazine– Pedagogy. 2004. –№5. –P. 22.
7. Mitova, D. Project-oriented technological training: theory and methodology. –Blagoevgrad, 2011.
8. Marulevska, K. Project-based learning in primary school.– Blagoevgrad, 2009. –S. 36-37-73.
9. Panayotova T. Theoretical aspect of project-based learning. –Mr. Pedagogy. 2012.– № 1.– P.831.
10. Panayotova, T. We learn to work on projects. – Pedagogy, .2012.– № 8.– S. 1319.
11. Petrova, V. Work on a curriculum in acquaintance with nature and the social environment - realization of constructivist ideas in primary school education. – Primary education.2007. –№ 1.
12. Stamenova, I. Influence of the interactive method work in groups in the teaching of reading in the first grade. Education and Knowledge Publishing House. – 2021.–№ 2. –P.6.
13. Stoimenova, J. Students' skills for solving creative problems in mathematics in III grade. –Mr. Primary education. 2000.– № 3. –S. 36.
14. Stoimenova, J. Classification of creative tasks in teaching mathematics in primary school. Mr. Primary education. –2001. –№1. –S. 18.
15. Chakarov, N. and others. The history of education and pedagogical thought in Bulgaria. - National education. –1982.– S.299.
16. Chileva V. The problematic situations in the teaching of mathematics in the primary grades.– Sofia. 2018. –S. 13.
17. Dieter Maier, methods for complex learning objectives: project, social study and future workshop; in: Wolfgang Sander (ed.), Handburch political education, Federal Agency for Political Education, series of publications Volume 476, Bonn 2005. –Pp. 594-595.

**К.М. Икономова,**

магистър,

Югозападен университет «Неофит Рилски»,  
Благоевград (България);

## **ВЪЗМОЖНОСТ ЗА ИНТЕГРИРАНЕ НА ТЕХНОЛОГИЯТА „ДОБАВЕНА РЕАЛНОСТ“ В ОБУЧЕНИЕТО**

**Анотация.** Дигиталните технологии днес променят не само живота на хората, но навлизайки и в сферата на образованието, налагат различни подходи и методи за обучение. AR е още една възможност да се дигитализира образователната среда. Тя е ново поколение ИТ подкрепяща образователните и обучителните институции. Технологията е привлекателен и ефективен поглед върху преподаваното учебно съдържание. Чрез нея учащите имат потенциал да са по- ангажирани и мотивирани в намирането на ресурси.

**Ключови думи:** добавена реалност, виртуална реалност, обогатена реалност.

*K.M. Ikonova,*

Magistr on information technologies  
at education of primery schoolchildren  
South-West University «Neofit Rilski»,  
Blagoevgrad (Bulgaria),

## OPPORTUNITY TO INTEGRATE AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY INTO TRAINING

**Abstract.** Digital technologies today are changing not only people's lives, but also entering the field of education, imposing different approaches and methods of learning. AR is another opportunity to digitize the educational environment. It is a new generation of IT supporting educational and training institutions. Technology is an attractive and effective look at the teaching content taught. Through it, learners have the potential to be more engaged and motivated in finding resources.

**Keyword.** Augmented reality, virtual reality, augmented reality.

Дигиталните технологии днес тотално променят не само живота на хората, но навлизайки и в сферата на образованието, наложиха различни подходи и методи за обучение. Информацията и знанията се превърнаха в тотален продукт, подлежащ на масова цифровизация. Според американският писател и футурист Алвин Тофлър, когато информацията стане по-важна от всякога, новата цивилизация ще реструктурира образованието [ Тофлър, А. Третата вълна. изд. П.К. Яворов, С., 1980] а знанието днес е не само източникът на най-висококачествената власт, но и най-важната съставка на силата и богатството [ Тофлър, А. Трусове във властта. изд. Народна култура, С., 1996]

Този процес на дигитализация на образованието се благоприятства от силната и нестихваща зависимост на подрастващите от виртуалните технологии.

Добавената реалност (наричана още и обогатена реалност на база превод от английски език Augmented Reality или AR, е само още една възможност да се дигитализира образователната среда като се промени скучното излъчване на традиционните черно-бели учебни пособия и те стават по-информативни и по-атрактивни за дигиталното поколение.

Обогатена реалност е област в информатиката, занимаваща се с комбиниране на данни от реалния свят с компютърно генерирани данни. Повечето изследвания в тази област се концентрират върху цифровата обработка на видео-поток и добавянето на компютърно-генерирана графика.

Чанг и колектив са на мнение, че възприемането на добавената реалност в обучението е предизвикателство, заради проблема с интегрирането му с традиционните методи на обучение. С използването на добавената реалност, учениците са по-ангажирани, мотивирани и целенасочени в намирането на ресурси, които да приложат към реалния свят, използвайки различни мобилни приложения [ Chang, G., Morreale, P., & Medicherla, P. Applications of augmented

reality systems in education. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Chesapeake, VA: AACE, 2010, 1380-1385].

Учениците обикновено използват интернет от мобилните сителефони. Това активира компании, специализирани в изработката на мобилни приложения да правят продукти, които могат да бъдат използвани в образованието.

Следствие на апробираните в практиката приложения за генериране на QR кодове и HP Reveal, може да се каже, че те подпомагат процеса на систематизиране на търсената информация и персонализиране на задаваните задачи при занятията за контрол, както и в уроците за нови знания. QR кодовете позволяват да се генерира различна информация (текстове, картинни изображения, мултимедийно съдържание и др.), а с помощта на мобилните устройства, учениците разчитат поставената задача, като работят индивидуално и по групи и използват своето мобилно устройство и информация от други ресурси.

Добавено към книжното тяло на учебник, могат да отворят съдържание, показващо природен процес или модел 3D изображение, анимация и др., да съдържа карта, която да служи за ориентиране или други цели.

Решението за интегриране на QR кодове в учебната практика е провокирано от необходимостта учебният процес по предмета да бъде по-ефективен, наситен с интересни провокации, интерактивен и насочен към индивидуалните възможности на обучаемите.

Идеалният вариант е моделът на обекта да има интерактивни свойства: ако моделът е тримерно изображение, то да може да бъде завъртяно, за да се получи по-пълна обемна представа за детайла, а ако обектът е анимация или AVI файл, който демонстрира даден процес (принцип на работа на устройство, използване на даден инструмент и др.), то да може да бъде превъртано или спирано в даден момент и т.н. [ Терзиева, В. Кадемова-Кацарова, П. Съвременни ИКТ базирани методи за обучение, VI-та Национална конференция. Образованието в информационното общество, <http://scigems.math.bas.bg:8080/jspui/bitstream/10525/2334/1/EIS2013-book-p24.pdf>]

Приспособяването на образованието към информационния век не се изразява с едно просто действие за осъвременяване на учебното пространство, а налага пълна промяна на съдържанието, методите и целите на образователната система. „Учебният материал - по мнението на С.П.Баранов – представлява система от модели. В него в различен вид модели (знакови, материални и др.) са зафиксирани знания от опита на човечеството. По своята природа учебният материал представлява вид моделиране“<sup>5</sup> [С.П.Баранов Гносеологическият подход к началному обучению. – София: Prepress, 2012, стр. 43]. Светът на „оригиналите“, т.е. на реалната действителност, по различен начин намира своите проекции в познавателната дейност на учениците. Задълбочената гносеологическа обосновка на обучението е от изключително значение, когато



се интерпретират новите тенденции, свързани с дигитализация на образованието.

Целта за интегрирането на ИКТ в обучението на учениците от I – IV клас е свързана с разширяване и обогатяване средата на обучение, с подобряване на обучението чрез ефективно въведени ИКТ, с повишаване степента на използване на компютрите в рамките на учебния процес, с повишаване на приноса на ИКТ по отношение на прилагане на интерактивни методи и стратегии на преподаване и учене, както и с подобряване на съществуващите статични форми на учебни материали и осъществяване на динамични мултимедийни разработки, интегриращи образ, звук, анимация и текст. Тази широкоспектърна цел пред ИКТ образованието в началния етап на основната образователна степен насочва към придобиване на информационна грамотност в практичен план и поставянето на приоритети за ефективно управление на знанията, а не върху самата технология <sup>6</sup>[ Guy, B. & Donald J. Savoie. (eds.) *Governance in the Twenty-first Century, Revitalizing the public Service*. Canadian Centre for Management Development, McGill-Queen's University Press, 2000, p. 34].

Технологиите, използвани в учебния процес, които включват не само технически средства, а и програмни продукти, са призвани да подпомагат процеса на преподаване и учене по съответния предмет. Използването на набор от педагогически методи, похвати и форми на обучение, водят до повишаване на ефективността на учебния процес и постигане на заложените образователни цели, в контекста на конкретната среда и спецификите на учениците.

Една такава среда е виртуалната реалност. Тя пресъздава сполучливо „света на оригиналите“ – по концепцията на С.П.Баранов. Това е компютърна технология, която стимулира усещането за досег с паралелен, изкуствено генериран, триизмерен свят, с който можем да си взаимодействаме физически. Виртуалната реалност намира приложение и в образованието, като предоставя възможност на обучаемите да обогатят знанията си по един неповторим начин. Тази реалност създава усещане за реално-дълбочинно възприятие и доставя едно различно изживяване. За постигане на цялото усещане важна роля играят 3D озвучаването и специалните контролери, които имитират движенията. Виртуалната реалност е цифров свят, който е създаден технически.

Чрез използването на подобни изкуствени реалности и преодолявайки, ограниченията на традиционната класна стая, учениците обогатяват визуално своите представи за наблюдаваните обекти.

Днес онлайн образованието все повече се превръща в дейност на сътрудничество и партньорство, което изгражда един колективен интелект.

В помощ на обучението, основано на технологичните новости в интернет среда е програмата на МОН Виртуална и добавена реалност в учебна среда <sup>7</sup>[ Виртуална и добавена реалност в учебна среда, Одобрено със заповед №РД09-141/22.01.2020]. Тази програма дава възможност на учебния процес по всеки предмет и за всяка възраст да прекрачи отвъд границите на класната стая.

Програмата е разработена от експерти в областта на образователните технологии, съобразена е с учебния процес в българските училища, базирана е на използването на приложението Google експедиции и е достъпна през Google профил.

В обучението на педагогическите кадри се разглеждат виртуална реалност, добавена реалност, създаване на експедиция с Tour Creator, съхраняване и редактиране на експедиции в Poly и публикуване на обиколка в Google Експедиции. Програмата акцентира върху това как използването на приложенията може да направи уроците по-привлекателни и полезни за учителите и учениците. Подчертава се важноста от сътрудничество и работа в екип, междупредметни връзки и проектно-базираното обучение. Обучението предоставя възможност да се използват повече от 1150 експедиции в цял свят, подходящи за учебни часове и извънкласни занятия за ученици от предучилищна възраст до 12 клас<sup>8</sup>[<https://docs.google.com/document/d/1PjQqi1WN27FpxDgigc0bXeltrQ3BIkvL4h2Aqqgcx48/edit>].

Всичко това е мотивиращо основание ИКТ да бъдат прилагани целенасочено в процеса на обучение, като образователни иновации с добавена стойност.

Употребата на 3D технологии в класната стая би могло да бъде един много силен инструмент в помощ на съвременния учител. Чрез визуалното рендериране на света, учениците ще са способни да разберат по-добре сложността на проблема в урока, който им се представя, смятат изследователите<sup>9</sup>[Лебамовски, П., Петков, Е., Анализ на технологии, подходи и методики за 3D обучение на ученици в стереометрия, ВТУ “Св. Св.Кирил и Методий”, В. Търново, 2018]. Важна част от това стереоскопично приложение е анимацията, с помощта на която учениците разбират по-добре обекта на изследване. Следователно, използваната 3D технология има много голям ефект върху обучението на учениците. Според направени европейски проучвания на проблема се стига до извода, че 3D технологията води до подобряване на знанията на учениците, повишаване на успеха им, цялостно по-добро разбиране на материала. Нещо повече, оказва се, че учениците стават по-внимателни и мотивирани за нови знания, смятат авторите на цитираното изследване.<sup>10</sup>[Лебамовски, П., Петков, Е., Анализ на технологии, подходи и методики за 3D обучение на ученици в стереометрия, ВТУ “Св. Св.Кирил и Методий”, В. Търново, 2018]

С развитието на информационните технологии, натрупването на знания става по нов начин, не както досега. Учениците вече са по-мотивирани за новото знание поради това че има по-добро представяне на учебния материал посредством компютър.

Именно чрез засилването на интереса се засилва и мисловната дейност. Обучението е активен, конструктивен, надграждащ и целенасочен процес, затова той трябва да бъде възприеман от учениците. Предаването на знания от учителя към учениците не е едностранен процес. Чрез е-обучение,

информационните технологии и най-вече с помощта на 3D системи днес може учениците да наблюдават и участват и сами да стигнат до правила и дефиниции. При традиционния начин на преподаване децата често проявяват незаинтересованост. Този проблем може да се преодолее ако в часа материалът бива преподаван с помощта на 3D системи и устройства за виртуална реалност.

С развитието на технологиите нарастват и се обогатяват възможностите за преподаване, като в момента е актуален така наречения интердисциплинарен подход на преподаване <sup>11</sup>[ Л.З. Цветанова-Чурукова Интегрирано обучение в началните класове. – Благоевград: Университетско издателство «Н. Рилски», 2010]. Той предполага нова методика, използваща конструктивизъм и конективизъм в обучението, позволява учениците сами да конструират и надградят своите знания, като не залагат само на запомняне и възпроизвеждане, а на търсене, намиране и трансформиране.

С разработването на приложение за обучение във виртуална и добавена реалност може да се постигне:

- Интуитивно и цялостно възприемане на обектите на изследване от страна на учениците;
- Развиване на пространствено мислене в учениците, като обектът на изучаване може да бъде разглеждан под произволен ъгъл, да бъде смаляван или увеличаван;
- Удобен интерфейс при работа с приложението;
- Възможност за интерактивност с обектите на изследване от страна на учител и ученици;
- Навигация посредством входни устройства;
- Задържане вниманието на учениците върху изучавания обект
- Възможност за творческа изява на учениците;

Технологията „добавена реалност“ представлява едно ново ниво на възприятие, като целта ѝ е да улесни максимално потребителя, доставяйки му допълнителна информация за качествата и способностите, „невидими с просто око“, които един обект или продукт притежават. През 1997 г. Augmented Reality бива определена като съчетание на реално и виртуално, интерактивност в реално време.

Augmented Reality (AR) е технология, която обогатява сетивното възприемане на дадено лице, чрез добавяне на виртуални съдържание директно върху околната среда на потребителя. Тя позволява изображение в реално време чрез детайлна информация (под формата на графики, текст, аудио и др.) за заобикалящата среда, уловена от камерата на смартфони и други устройства като се постига чрез наслаждане слоеве от дигитална информация. По този начин информацията относно заобикалящия потребителя свят, се превръща в интерактивна и дигитално манипулируема.

Всичко това е целесъобразно да бъде привнесено в процеса на образование на децата още от ранна възраст, например в обучението по Човекът и обществото в началните класове.

Разглеждано в по-общ план, интегрирането на AR в учебния процес има за цел да подпомогне образователните и обучителните институции при преподаването на учебния материал за подобряване степента на усвояване и качеството на информацията в обучението. AR има потенциала да насърчава ефективността на учене и обучение чрез предоставяне на информация в точното време и точното място и предлага богато съдържание с компютърно генерирани 3D изображения. AR може да осигури конструктивни идеи за образованието, където учениците да поемат контрола над собственото си обучение и биха могли да предоставят възможности за по-автентични стилове на учене и обучение.

Технологията „Разширена реалност“ е едно ново поколение ИТ базирани средства, подкрепящи образователните и обучителните институции по един ефективен и атрактивен начин. Тя съчетава характеристиките на реалността и виртуалния свят и позволява на потребителите да добият един нов, привлекателен и ефектен поглед върху преподаването учебно съдържание.

Използването на AR технологията позволява осигуряване на по-качествено образование както във всички степени, така и в повечето учебни дисциплини, като по този начин води на един бъдещ етап до повишаване на възможностите на обучаваните за пълноценна реализация на пазара на труда, въвеждане на нов образователен подход, стимулиране на заинтересоваността на обучаваните към учебното съдържание, приближаване на образованието до реалността, повишаване на мотивацията на участниците в образователния процес, стимулиране на творческия потенциал на преподавателите, насърчаване на обучението, базирано на откривателство.

Разработените AR приложения за образователни и обучителни цели, макар да не са малко, имат огромен потенциал, който едва сега започва да се проучва и използва в реалния живот. Практиката доказва, че AR има потенциал учащите да са по-ангажирани и мотивирани в намирането на ресурси, които да ги приложат към реалния свят от различни гледни точки.

В съвременното дигитално общество броят на учениците, които възприемат информация предимно чрез зрението, а не чрез слуха, се увеличава. Това се дължи на модерните технологии, чрез които информацията възприета чрез очите е много повече от тази, която се приема чрез слуха, поради което пасивните слушатели в традиционния учебен процес са обречени да не могат да разберат, да чуят и да вникнат в наученото. За да бъдат подготвени за живота и своята реализация в наситената с информация съвременна среда, учениците следва да я познават като особено важен продукт, с който могат да работят – да я търсят, да я обработват и да я съхраняват. Всичко това налага поставянето на основна задача пред българското образование – дигиталното поколение да усвоява чрез качествено преподаване съвременните образователни и информационни технологии. Независимо от изследванията през последните две десетилетия, приемането на AR в обучението все още е предизвикателно, заради проблеми с интеграцията му с традиционните методи на обучение, разходите за развитието и поддържането на системата за анализ и

устойчивостта на новите технологии. С технологията „добавена реалност“ се потвърждава концепцията на С.П.Баранов, че обучението е „изкуствено организирана познавателна дейност“<sup>12</sup>[С.П.Баранов Гносеологическият подход к началному обучению. – София: Prepress, 2012, стр. 39].

В контекста на всичко това се налага да се постави с особена острота проблемът с перманентното повишаване на дигиталната грамотност на педагогическите кадри, тъй като постоянно навлизат новости в тази сфера и учителите трябва да бъдат винаги с подготовка на висота на авторитета на професията.

#### Список литературы

1. Баранов С.П. Гносеологический подход к началному обучению. – София: Prepress, 2012. – 168 с.
2. Виртуална и добавена реалност в учебна среда, Одобрено със заповед № РД09-141/22.01.2020
3. Лебамовски, П., Петков, Е. Анализ на технологии, подходи и методики за 3D обучение на ученици в стереометрия, ВТУ “Св. Св.Кирил и Методий”. – В. Търново. – 201 с.
4. Старибратов, И. и Ангелова, Е. „Методически подходи за обучение чрез използване на електронни учебни ресурси“. Национална конференция „Образованието в информационното общество“, Пловдив, 2011.
5. Терзиева, В. Кадемова-Кацарова, П. Съвременни ИКТ базирани методи за обучение, VI-та Национална конференция. Образованието в информационното общество, <http://scigems.math.bas.bg:8080/jspui/bitstream/10525/2334/1/EIS2013-book-p24.pdf>
6. Тофлър, А. Третата вълна. изд. П.К. Яворов. – С., 1980.
7. Тофлър, А. Трусове във властта. изд. Народна култура. – С., 1996.
8. Цветанова-Чурукова Л.З. Интегрирано обучение в началните класове. – Благоевград: Университ. Изд-во „Неофит Рилски“, 2010.
9. Chang, G., Morreale, P., & Medicherla, P. Applications of augmented reality systems in education. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Chesapeake, VA: AACE, 2010
10. Guy, B. & Donald J. Savoie. (eds.) Governance in the Twenty-first Century, Revitalizing the public Service. Canadian Centre for Management Development, McGill-Queen's University Press, 2000
11. <https://docs.google.com/document/d/1PjQqilWN27FpxDgigc0bXeltrQ3BIkVl4h2Aqqgcx48/edit>

***Н.В. Кираджиева,***

Член кореспондент към Обществена Академия за наука,  
образование и култура, София, България,  
доктор по роботика- Технически Университет, София,  
Преподавател по английски и немски език в 23 СУ “Ф. Ж. Кюри“  
София, България

## **ОБУЧЕНИЕТО КАТО ПРОЦЕС ФОРМИРАЩ НОВО МИСЛЕНЕ В УЧАЩИТЕ СЕ**

**Анотация:** Настоящата публикация има за цел да обърне внимание на факта, че за съжаление човечеството в момента стои пред много голяма опасност, това е опасността от разпадане на духа! Духовният потенциал е изчерпан почти напълно, а неразвитото стратегическо мислене представлява сериозна опасност! Разгледани са 8 начина за активизиране мисленето на учащите се: създаване на комплексна методика за установяване

на интелектуалното развитие на децата от предучилищна възраст, за всички деца на тази възраст от цялата страна, както и начини за развитие на нестандартното мислене на учениците и т. н.

**Ключови думи:** духовен потенциал, стратегическо мислене, разпадане на духа, активизиране на мисленето на учащите се.

**N.V., Kiradzhieva,**

Associate Member- Public Academy for science,  
education, culture,  
doctor Sc. of Robotics - Technical University in Sofia,  
Bulgaria, Teacher in English and in German  
in High School in Sofia, Bulgaria

## LEARNING AS A PROCESS FORMING NEW THINKING IN STUDENTS

**Abstract:** This publication aims to draw attention to the fact that, unfortunately Humanity is currently facing a very great danger of disintegration of the spirit! Spiritual potential is almost completely exhausted and undeveloped strategic thinking poses a serious danger.8 Ways to activate students' thinking are considered: creating a comprehensive methodology for establishing the intellectual development of preschool children, for all children of this age throughout the country as well as to develop non- standard thinking of students,etc.

**Keywords:** Spiritual potential, strategic thinking, disintegration of the spirit, activate students' thinking.

*„Културата може да бъде използвана за социален контрол,  
за формиране на начин на мислене в отделната личност” -*

*Тайвър/18 век/*

*Културата е социалната памет на човечеството и основен компонент на ценностната система.Тя е решаващ фактор за формиране на народност и нация. А от тук и най-важното за една нация е нейната ценностна система. Тя представлява комплекс от: знания, умения, нравственост, мироглед, духовни и материални потребности, цели, идеали, творчество, свобода, отношение към хората, природата и Космоса.*

От познатите ни обекти човекът е най- доброто олицетворение и въплъщение на безкрайните възможности на субстанцията. В него светът за първи път се осъзнава като творческо същество с безкрайни сили, като средоточие на истина, мъдрост, любов, красота и добро. Човекът е интелигентно същество поставило Истината и Морала над всичко! За съжаление човечеството в момента е в тотална духовно-морална криза, забравило е сътрудничеството и взаимопомощта, водено е от егоизма и материалното.Човечеството стои пред много голяма опасност, много по-голяма от ядрената, това е опасността от разпадане на духа. Духовният потенциал е изчерпан почти напълно, а неразвитото стратегическо мислене представлява сериозна опасност. Трябва да се издигне ролята на морално-хуманните ценности, а решаващ фактор за формиране на отделната личност, от там на

народност и нация е културата. Основен компонент на ценностната система е културата. Висша ценност днес са материалното, парите и властта - това ни води до ръба на пропастта. Пренебрегнат е факта, че ценностната система е основа на човешката активност, че тя включва всичко, което има значение за личността, което ѝ е необходимо за живот, реализация и щастие. Най-важното днес е да се разкрие **ядрото** на ценностната система. То е категорията **идеал**, който е реализируем модел на бъдещето. Това е нашата представа за човека и възможностите му, за културата му, отношението с природата, начина му на живот и т. н. Онези страни на идеала, за чието реализиране субектът е узрял, той превръща в свои цели - това е произхода на всички човешки цели. Да се говори за реализирането на идеала означава да се говори за развитието, прогреса, движението напред. Културата от своя страна е и мярка на близостта ни до идеала, а върховете ѝ постижения посочват пътя към идеала. Общият стремеж трябва да бъде, да се наблегне на същностните човешки сили - **творческите**, да се подчертае **първенството на духовната култура**, когато съзнанието ще определя битието, а обратната зависимост ще има подчинено положение. Едно по-високо ниво на културата я определя като космически и хуманистично-творчески начин на съществуване на човека. **Така че, тук в центъра на културата трябва да поставим човека като висша цел на обществото и космизацията на неговото съзнание и творческа практика.**

Изхождайки от природния закон за относителното равновесие на обществата можем да различим два вида ценностна система [1]:

1. **Базисна ценностна система.**
2. **Надстроечна ценностна система, която се изгражда върху базисната.**

**Базисната ценностна система включва: самият живот на човека и всичко, което осигурява този човек, като тя ни дава информация за това, че всички хора са равни по рождение, следователно имат равни права за осигуряване на своя живот, равни права за защита на своята личност и всеки човек носи отговорност за своите действия**

**За нас е важно в момента, как ще изградим надстроечната ценностна система, защото тя е свързана с институциите от всякакъв вид, които човекът създава, както и понятията истина, свобода, демокрация и т. н. Сега както тези институции, така и тези понятия са напълно деградирани и обезценени у нас. Оказва се, че българинът не познава нито своята история, нито своята култура! Така че, понятието истина е напълно загърбено. Казахме, че най-същественото за нас в момента е изграждането на надстроечната ценностна система, свързана с институциите от всякакъв вид, които човекът създава. Трябва да се започне от образователно-възпитателните институции които образуват системата на народното образование. Това са: институциите за предучилищно възпитание; различните типове общообразователни и професионални училища; детски извънучилищни възпитателни институции и културно-просветни учреждения за възрастни. Всички тези институции трябва да формират ново мислене, те трябва да приобщат всички възрасти към една**

качествено нова култура. Тази култура ще преобразува висшите психични процеси, между които мисленето заема първостепенно място, за развитието на които няма ограничение във възрастта. Това развитие може да включва ранната детска и юношеска възраст и да продължи до края на човешкия живот.

**Същността на изграждането на надстроечната ценностна система е намирането на начини за активизиране на мисленето. Един от най-ефикасните начини за активизирането на мисленето е създаването и закрепването на мотивация, голяма роля играе силата на мотива. Поддържането на оптимална мотивация способства за постепенно повишаване сложността на задачите, които са по силите на даден човек. Ако ние поставим като оптимална мотивация на нашата нация, изграждането на базисната ценностна система или това означава подобряване условията на живот на българина и повишаване на жизнения му стандарт, това може да бъде един невероятен стимул и да активизира мисленето на всички възрастови групи от населението. Така преминавайки от успех към успех, българинът може да укрепи увереността в себе си и в своите способности, нещо което определено му липсва на днешно време, и да преодолее големите препятствия по създаване на качествено нови държавни структури, което е един абсолютно необходим процес, за създаване на нова ценностна система и нова култура на нашата нация.**

**Нека да разгледаме начините, при които ще активизираме мисленето на учащите се [2]:**

**1. В институциите за предучилищно възпитание** - една от основните задачи на предучилищното възпитание е подготовката на децата за училище. В детската градина децата получават обща и специална подготовка за училище. Въпреки това една част от подлежащите на задължително обучение деца не достигат своевременно до училищна зрелост. По световни и наши данни около 4% до 20 % от децата постъпват в първи клас училищно незрели, което се отразява неблагоприятно на процеса на адаптация, върху нервно-психичното им развитие и върху училищния успех. Училищната зрелост, до която трябва да достигнат децата преди постъпването им в първи клас е съществено условие за достигане готовност за успешно обучение! През 1979 год. у нас бе създадена комплексна методика за установяване на училищна зрелост на 6-7 годишните деца от детските градини.

**Методиката включва разнообразни методи като:**

**А/ Филипинска проба - Цилер** - световно известна, информативна и бързо приложима, която дава представа за развитие на телесните пропорции на децата, за растежа на скелета и достигнато равнище на биологично развитие;

**Б/ Изследване устойчивостта на вниманието** - основна страна на цялостната психична дейност и като процес, тясно свързан с всички останали психични процеси. Устойчивостта на вниманието е тясно свързана с работоспособността на нервните клетки, което е съществено условие за активното участие на децата в учебния процес;



**В/ Паметта е също един от основните психични процеси - у 5-6 годишните деца започва бурно развитие на логическата преднамерена памет, чието развитие се предшества от развитието на механичната памет, по-тясно свързана с биологичната структура. Важно място в комплексната методика заема показателят двигателна или моторна памет;**

**Г/ Изследване на двигателния анализатор - това е задължително за 5-6 годишни деца, поради факта, че в този период настъпва съществено морфологично развитие. Структурното и функционалното му усъвършенстване е от значение за цялостното развитие на мозъчната дейност [3];**

**Д/ Изследване на речта на децата - това е показател с висока диагностична и прогностична стойност. Речта се проучва в тясна връзка с развитието на мисленето и тяхната взаимна обусловеност;**

**Е/ Тест за проучване развитието на математическите представи - с него се цели да се установят възможностите на децата да извършват мисловните операции анализ и синтез. Чрез този тест се разкрива процеса на формиране на количествени представи у децата и достигнатото равнище на аналитико-синтетична дейност [4];**

**Ж/ Тест за рисуване е включен в комплексната методика - в предучилищна възраст рисуването достига до съществено развитие и дава представа за специалните възможности на децата за писането в училището. В световната практика някои автори използват рисуването за оценяване на интелектуалното развитие или за установяване развитието на висшата нервна дейност и на двете сигнални системи;**

**Необходимо е да се използва тази комплексна методика за задължително установяване на интелектуалното развитие на децата от предучилищна възраст, за всички деца на тази възраст в цялата страна. Тя ще дава ежегодно информация за цялостното психично развитие на бъдещите ученици, за училищната им зрелост, както и за онези психически процеси, които директно не се изследват, като мислене, въображение, останалите видове памет, внимание и др. Освен това тази информация трябва да се включи в методиката за проучване и здравословното състояние на децата. Така ние ежедневно ще имаме възможност да наблягаме на този вид обучение в училище, което ще доведе до развитие на слабите места и до усъвършенстване на мисленето;**

**2. В началното училище - да разгледаме една нова форма за развиване на мисленето. Ние българите за първи път в света въведохме ранно чуждоезиково обучение. Целта на това обучение е постигане на комуникативна компетентност, на лексикална и функционална компетентност на децата на възраст от 7 до 11 години. Предава се и се възприема информация при четене, говорене и писане. В първи клас децата се учат само на слушане и говорене на чуждия език, а от втори клас и да пишат. Разбира се това се въвежда сега в езиковите училища или тези с разширено изучаване на езици. Но, смятам, че е правилно да се започне чуждоезиковото обучение от трети клас за всички училища: от трети клас - първи чужд език, а от пети клас - втори чужд език, с**

изключение на специализираните езикови училища, в които без проблеми деца, с развита способност да учат езици, могат да работят от първи клас по методиката на ранно чуждо-езиково обучение. Новият език може да бъде надграден над родния, почти веднага, но пак подчертавам само за деца имащи езикови възможности! Можем да използваме дисбаланса за провокиране на детето при изучаване на чуждия език, да събудим любопитството на детето. Опитът показва, че тези учители, които провокират интелектуалното, творческо поведение на децата, постигат по-големи резултати от другите преподаватели. на тази възраст от 7 до 11 години, детето вече е компетентен носител на родния си език и може да оперира, дори и несъзнателно с граматическите особености на родния си език. Трябва да има приемственост между родния и чуждия език. Има предложение преподаването да изпреварва с една крачка развитието на децата. **Освен това трябва да се даде възможност на малкия ученик да участва активно-физически в процеса на обучение, трябва да има преобладаващо игрово изучаване на чуждия език. Да се отчита влиянието на родния език, както и да се отчита влиянието на първия чужд език, ако изучавания е втори. Да се прилагат най-разнообразни методи за повторение, като натоварването е по силите на детето. Задължително да се въведе принципа на индивидуалния подход. Това важи не само за чуждоезиковото обучение!**

Преподавателят трябва да работи поотделно с всяко дете, като се съобразява с индивидуалните му особености. Това може да се осъществи само ако паралелките във всички училища се състоят от не повече от 20 ученика. В момента класовете са от около 25 до 30 човека. Това натоварва както преподавателя, така и всеки ученик и ефективността на обучението се намалява почти наполовина. В още по-голяма степен това е в сила при чуждоезиковото обучение, където усвояването на чуждия език изисква индивидуален подход и възприемане на езика главно, речевите умения се формират едновременно чрез четене, слушане, говорене и писане. Трябва да се развива културата на речта - както на родния, така и на чуждия език [5].

**Да се създаде Школа за начално езиково обучение, която може да стане международна, като в България ще се създава методиката за начално чуждоезиково обучение и ще се разпространява в други страни по света!**

**3. Етнопедагогика - крайно време е да се обърне сериозно внимание на този тип педагогика, почиваща на обучение чрез етноса на съответния народ, или на народите, чийто език се изучава в конкретната страна - това са националните приказки, песни, пословици, обреди, обичаи, гатанки и др. До сега почти не е разработена идеята за приказката като основно средство за обучение**

(на чуждо-езиково обучение). Това е един невероятно ефективен и възпитателен метод на обучение, който от най-ранна детска възраст формира светогледа и морала на детето, чувството му за добро и зло, за справедливост и за наказание за всяко престъпление! Голямото предимство на приказките е, че могат да се променят, да се опростяват, да се адаптират за децата според

възрастовите им особености, а най- голямото им предимство е, че могат да се драматизират, да се изиграе цялата приказка с активното участие на всички деца, на живо или с кукли изработени от самите тях. Децата могат да покажат какво са научили чрез приказките пред родителите по време на тържества или накрая на учебната година. Прекрасно е да се възстанови тази стара българска традиция, като урока на Рада Госпожина от „Под игото” на Иван Вазов, да се провеждат открити уроци и концерти пред родителите, върху взетия през изтеклата учебна година материал.

**4. Огромна е ролята на учителя за формиране на ново мислене-най-важното за него е да обича децата и да знае как да ги обича!**

**„Детето е равностоеен нам човек”- констатира Януш Корчак, известният полски педагог. Той настоява да се сложи край на фикцията на нашето блудкаво, сантиментално, добродетелно отношение към детето и то да се третира като психически обособено, пълноценно същество, като личност от най-ранна възраст. Имайки предвид индивидуалните особености на всяко дете - неговия генетичен потенциал и средата на домашно възпитание, всеки добър преподавател не трябва да използва само едностранчиви методи на възпитание и обучение, но да избира различни методи, нестандартни дори за постигане на крайната цел при всяко дете - формиране на ново мислене. За да може да възпитава, възпитателят сам трябва да стане „дете”, трябва да умее да проникне, както пише френският педагог Френе, в омагьосаното царство на децата, за да разбере най-деликатните нюанси на техните чувства, реакции и преживявания, с една дума да развие качеството-емпатия!**

Всяко дете е един малък свят, подобен на малката планета на звездния принц на Екзюпери, планета на емоции, където няма място за рационалното логическо мислене на възрастните. Няма по-висше изкуство от това да накараш този свят да се отвори за тебе, да те посрещне гостоприемно и да те обикне [6]!

**Необходимо е да се развие така нареченото педагогическо майсторство на учителите - колкото по-високо е това майсторство, толкова по-голямо влияние оказва върху личността на ученика. Училището трябва да формира учениците, да ги запознае с научните постижения на човечеството, да изгради техния духовен мир, но за съжаление част от тях нямат положително отношение към тази толкова важна обществена институция. Именно педагогическото майсторство на учителя е това, което ще защити и издигне авторитета на училището, като развива и задоволява максимално познавателните потребности на младежите. Генерална линия на образователната ни политика, трябва да бъде научаване на учащите се на самостоятелно мислене, на творчество, да се научат къде да търсят потребните им знания, да умеят да използват създадените справочници, енциклопедии, указатели, каталози и др. Педагогическото майсторство зависи от дейността на учителя и на учениците и оказва влияние върху интелекта на учениците. Един учител може да стане майстор в педагогическата работа само при условие, че има с децата общ духовен**

**живот - интелектуални, трудови и творчески интереси, тъй като само по този начин може да опознае детето.** Педагогическото майсторство изисква особена практическа дейност и постоянно, осмисляне на собствения опит и опита на другите учители. **Един от многото съществени начини за стимулиране от страна на учителя на интелектуалните умения на учениците е придържане към стратегията на планиране на урока.** Това е в пряка връзка с вербализирането на хода на мисълта, т.е. изказването на глас как протича разсъждението по определена точка на урока. На практика учителят може да стимулира чрез планиране мисленето на учениците, чрез привличане на вниманието към значението, чрез задаване на провокиращи мисълта въпроси, чрез осъзнаване на мисловния процес. **Истинското педагогическо майсторство изисква инсценирането, пресъздаването на мисловния процес на всеки тип ученик и непрекъснатото му усъвършенстване.** Нужни са надарени личности, които да използват народните традиции и да създадат народностен облик на възпитанието.

**5. Нестандартно мислене** - учителите трябва да преодолеят шаблона в своята дейност за развиване на нестандартно мислене на своите ученици, за да се подпомогне развитието на потенциалните възможности на всеки ученик. Учениците от юношеската възраст са не само обект, но и субект на управлението на възпитателния процес. Важно е развитието на самосъзнанието, то позволява на човека да самоанализира собствената личност, да контролира своите чувства, дела и постъпки, да саморегулира взаимоотношенията си с другите хора. Върху основата на самосъзнанието у учениците от юношеска възраст се формира самоконтрола, който предполага способността на личността да управлява собствените си действия и постъпки. Самоконтролът играе важна роля в постигане хармония между разума и чувствата. Формирането на обективна самооценка на ученика за своята личност е свързано с обогатяването на социалния му опит и участието му в различни дейности в колектива. Формирането на самоуправление изисква у него да се изработи такава самооценка, която да бъде адекватна на неговите реални възможности [7].

**6. Съвременни образователни технологии** - да се използват при процеса на обучение всички съвременни образователни технологии и най-вече така наречената креативна технология - това е творческа образователна система, ориентирана към мисленето, развиваща критичното мислене.

Наша основна задача трябва да бъде развиването на логиката на мисленето, на въображението на децата, на пространственото и символично мислене, чрез определен набор от упражнения и специално подготвен материал за целта. Трябва да осигурим на подрастващото поколение креативно, създаващо мислене, което е насочено към създаване на нещо ново!

**7. Нова информационно действаща среда за развитие** - трябва да се създаде такава среда за развитие на ученика. Да се използват най-модерните средства за обучение - аудиовизуални средства, микро компютри, интерактивни дъски, видеокомпютърни системи, робототехника и др. За съжаление в много

училища тези средства или изобщо липсват като материална база, или не се използват системно или по предназначение в учебния процес.

**8. Да не се развива главно механичната памет на обучаваните, както е в момента в нашите училища.** Съвременното обучение е изцяло изградено върху наизустяването, като при този начин на учене не участва разума (той остава недоразвит), а това е пагубно за зрелите години на ученика.

**9. Най-голяма роля за реформаторска дейност имат възпитателните стойности, които народът сам е създал. Затова според един от първите български педагози Христо Максимов, който очертава проблемите на народната педагогика, българският народ се нуждае от система, която да бъде изградена в духа на неговите демократични традиции, да отговаря на неговите нужди и тежнения.** Затова ние трябва да използваме всичко ценно, което е създал народния гений в областта на възпитанието, трябва да включим великите идеи на педагозите класици, но ще ги възприемем критично и ще ги нагодим към нашите условия, съобразно с особеностите и изискванията на нашия народ. Народното творчество е богат източник за разкриване на възпитателните идеи, въплътени в хубавата народна песен, в мъдрите поговорки, в приказките, в които остроумно се осмиват пороците и се подчертават високите нравствени качества. Можем да заимстваме една идея дадена от друг български педагог от началото на 20 век - да се създаде специална книга за всяко отделно селище в страната, в която определен за целта учител да вписва всички характерни за селището народни форми за възпитание. Това не само ще обогати съответния край с нови и много интересни възпитателни идеи, но ще даде възможност за обмен на подобни народни идеи в цялата страна и за повишаване ефективността на учебния процес.

**В народното творчество голямо място е отделено на въпросите за интелектуалната зрелост, за умствената сила, за необходимостта от постоянно и неотклонно умствено възпитание.** Умът е мярка за истинското човешко достойнство. Разумът се разглежда като по-висока степен на оползотворяване на ума. Прави се разлика между „учен“ и „умен“. Ученият може да притежава много знания, но ако не може да ги оползотвори, те остават без стойност. **Народната мъдрост гласи: ”Един учен струва сто, един умен – хиляда!”**

**Нека стремежът ни в бъдеще да бъде - да увеличаваме умните, интелигентни българи, които трябва да изградят ново, висококултурно общество в нашата страна!**

#### Список литературы

1. Европейски образователни системи 25+. Справочник. София, Фондация „Пайдея“.
2. Education in Germany 2012- <http://www.bmbf.de/en/6204.php>.
3. Eurypedia. European Encyclopedia on National Education System. Germany <http://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/Eurydice/index.php/Germany>.
4. Лосито, И.Ф. Обзор на съвременната реформа в американското образование.– Педагогика, 1995, –1.– С. 61-69.

5. Михова, М. Американското училище в началото на 21 век. Новият образователен закон “Нито едно дете да не изостава“ – Педагогика, 2003. – С.9.

6. Национална доктрина на образованието в Русия – <http://www.dvfu.ru/umu/zakrf/doktrin1.htm>.

7. Новата програма на РФ “Развитие на образованието“ на 2013-2020 г. цели, прогнози и резултати на реализацията – <http://nios.ru/node/9276>.

**С.Г. Киркова,**

*магистър,*

Югозападен университет «Неофит Рилски»,

Благоевград (България)

## МУЛТИМЕДИЙНИ СРЕДИ ЗА ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

**Анотация:** *Развитието на съвременното общество безспорно води до съществени изменения в образователното пространство, в обучаващата среда, в характеристиките на изучаваното учебно съдържание. Деца от най-ранна възраст познават развлекателните функции на компютърната техника.*

*Един от инструментите за дигитализиране на образователните процеси са електронните ресурси за обучение – те са и един от най-динамично трансформиращите се компоненти на образователния процес. Мултимедийните учебни материали са изключително атрактивни и впечатляващи и те силно влияят върху децата, създавайки интерактивна, диалогова образователна среда, среда с конструктивен характер.*

**Ключови думи:** *дигитализация, мултимедийно обучение, дистанционно обучение, информационни технологии*

**S. G. Kirkova,**

*master,*

Southwestern University «Neofit Rilski»,

Blagoevgrad (Bulgaria)

**Abstract:** *The development of modern society undoubtedly leads to significant changes in the educational space, in the learning environment, in the characteristics of the studied educational content. Children from an early age know the entertainment functions of computer technology.*

*One of the tools for digitalization of educational processes are electronic resources for learning - they are also one of the most dynamically transforming components of the educational process. Multimedia learning materials are extremely attractive and impressive and they strongly influence children, creating an interactive, dialogical educational environment, an environment of a constructive nature.*

**Keywords:** *digitalization, multimedia learning, distance learning, information technology.*

**Актуалността** на проблема за използването на мултимедийните среди за онлайн обучение в началното образование произтича от факта, че въвеждането и използването на мултимедийните среди според редица изследвания, довежда до трансформиране на образованието като цяло – то става по-активно,

мотивираща учениците да усъвършенстват своите умения, интерактивната среда ги провокира към мислене и т.н.

**Цел** на статията е да се изследват възможностите за усъвършенстване на обучението по редица предмети (като Български език, Математика, Човекът и природата, Английски език) в началните класове с помощта на мултимедийните среди за онлайн обучение. Вниманието ни е насочено към изследване на компетентностния подход в обучението по определени предмети с помощта на мултимедийните среди за обучение като *ucha.se* и *academico*. Този подход означава постепенно преориентиране на традиционната образователна парадигма за преподаване на знания, формиране на умения и навици към създаване на условия за овладяване на комплекс от ключови компетенции, осигуряващи потенциал и способности на учениците за устойчива и ефективна жизнена дейност в условията на съвременното усложнено социално-политическо, пазарно и информационно пространство. Компетентностният подход е тясно свързан с образователните технологии, които имат за цел да улеснят образованието и да повишат неговата продуктивност.

**Обект на изследването** е процесът на обучението в началните класове чрез приложение на мултимедийните среди за онлайн обучение

**Предмет на изследването** са възможностите на мултимедийните среди за онлайн обучение за осигуряване на качествено и ефективно обучение.

### **Интегриране на съвременните информационни технологии в образователния процес**

Използването на модерни технически средства в учебния процес не прави излишен учебника. Независимо от бурното развитие на средствата за масова информация и особено на специалните учебни предавания по радиото и телевизията, въздействието на художествената литература, киното, театъра, вестниците, списанията учебникът продължава да играе значителна роля в обучението. Той с основание стои в центъра на системата от средства за обучение, тъй като в него в най-концентрирана форма са отразени целите и изискванията на учебната програма, общите методически идеи и отделните методически подходи, обемът и дълбочината на изучавания материал, предназначен за строго определена възрастова група ученици.

С други думи, учебниците не бива да се противопоставят на техническите средства за обучение. Учебниците, нагледните пособия и учебното обзавеждане трябва да се допълват взаимно. Осъвременяването на съдържанието на учебниците понастоящем е един от най-важните проблеми, тъй като новите учебни програми се реализират именно чрез учебниците. Навлизането на техниката във всички сфери на живота увеличава обема на техническите знания, които трябва да се включат в новите учебни програми и учебници, за да бъдат усвоени от подрастващото поколение [4, стр. 34].

В реформата на образование в новата дигитална ера, електронните учебници са основен компонент, който е базиран на използването на ИКТ в училище. Най-често, в електронните учебници присъства същото съдържание

като в традиционния печатен учебник, но те могат да бъдат изтеглени в цифров формат на компютъра и през интернет.

Електронното обучение е типично явление на глобализиращото се информационно общество. То е предизвикано от потребностите на съвременния ученик от гъвкаво институционално обучение, достъпно за всяко време и място.

### **Приложение на информационните технологии в начален етап на обучение**

В България, през м. май 2014г., е приета Стратегия за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката на Република България (2014-2020 г.). Основната ѝ цел е осигуряването на равен и гъвкав достъп до образование и научна информация по всяко време и от всяко място (от стационарен компютър, лаптоп, таблет, мобилен телефон). За първи път е въведена единна информационна среда, която да обслужва всички степени на образованието и науката в България.

В основата на новите образователни приоритети е „развитието на човешкия фактор“ чрез реализирането на качествено ново обучение, което е ориентирано към учащия се в новата образователна среда. Дигиталното поколение, наричано още „поколение на седемте екрана“ – на телевизора, компютъра, лаптопа, таблета, смартфона и интелигентния часовник не може да се обучава така, както са били обучавани неговите родители. Начинът да се мотивират днешните ученици е да се акумулират знания и да се развиват умения за практическото им прилагане. Поради което е наложително, чрез ефективно използване на ИКТ – базирани иновационни образователни технологии и дидактически модели, да се адаптира образователната система към съвременните ученици, т.е. да се извърши дигитална трансформация на тази система.

В подготовката на учениците се налага да бъдат прилагани по-активно иновативни методи на преподаване и учене, които да станат част и от техния начин на работа и поведение. С развитието на способността за учене чрез опит, може да се поеме отговорността за собствено обучение и развитие, което трябва да се осъществи в среда с повече интерактивност и приложение на информационни технологии [1, стр. 158].

Интегрирането на ИКТ в обучението по учебните предмети от задължителната подготовка в I - IV клас е насочено към подпомагане усвояването на учебното съдържание от учениците. Усвояването на една или друга дейност, пряко свързана с ИКТ, е допълнителен резултат от работата в часовете, а не основна задача за постигане. При използване на дейности, свързани с приложение на ИКТ в учебния час, учителят поставя задача за изпълнение от учениците, подпомага изпълнението ѝ в определено време, анализира извършеното до определен етап, сравнява и обобщава направеното от всички в края на часа.



## **Същност и характеристики на дистанционното обучение**

Като педагогически феномен, дистанционното обучение предполага твърде широки граници, тъй като разполага с разнообразен и богат набор от възможности за реализация и непрекъснато усъвършенстване на комуникационните технологии.

В нашето съвремие, говорейки за дистанционно обучение, се натрупват характеристики и разбирания, свързани с феномени в развитието на професионалната педагогика, андрагогията, инженерно-технологичните науки и др. Дори в онтогенетичен аспект някои от тези

В процеса на своето развитие, дистанционното обучение се разраства по целия свят, като след настъпването на пандемията от COVID-19, по-голямата част от света започва да се обучава дистанционно. Основните фактори, които определят дистанционната форма на обучение са:

- Разделяне на преподавател и учащи в по-голяма част от учебния процес;
- Използване на учебни средства, способни да обединят усилията на преподавател и учащи и да осигурят усвояването на учебното съдържание;
- Осигуряване на взаимодействие между преподавател и учащи, между учебна администрация и учащи;
- Приоритет на самоконтрола над контрола от страна на преподавателя [4, стр. 132].

## **Предимства на мултимедийното обучение в началните класове**

Обучението на учениците в началните класове с помощта на образователна мултимедия, се утвърждава през последните години, както като добра практика, така и като една от най-общодостъпните форми за интегриране на ИКТ в заниманията по различните учебни предмети. Според Л.З. Цветанова-Чурукова: „*Мултимедията са комплексно педагогическо нововъведение и все по-интензивно те започват да моделират характеристиките на съвременното институционално обучение. Непрекъснато се разширява сферата на тяхното приложение и в начална училищна възраст.*“ „Мултимедията – според нея - позволяват на учениците и учителите да конструират творчески учебното съдържание. При използването им се комбинират практическите възможности на няколко медии. По този начин се създава многомерна среда за представяне на информационните обекти. Нейни компоненти са текстовата информация, използването на графични изображения, звук, анимация, видео. По този начин изучаваното учебно съдържание може да се възприеме от учениците в различна форма- вербална, образна, знаково-символична, да се осъществи сполучливо процес на прекодиране на изучавания материал“ [ 5, стр.4; стр. 12-13 ].

Прилагането на информационни технологии може да стане по всяко едно време на урока – при представянето на учениците на новия материал, при затвърждаването на стари знания, при извършването на контрол и оценяване на знанията на малките ученици.

## **Основни характеристики на платформите за онлайн обучение *ucha.se* и *akademiko***

Цялостната организация и преподавателска същност на училищното образование претърпя сериозна онлайн метаморфоза поради настъпилата пандемия от COVID-19. В България, както и в целия свят, образованието премина от една социално-житейска реалност в друга - онлайн виртуална реалност. Първата е изпълнена с учебно-когнитивна емоционална сетивност, втората, предполагаща когнитивно – технологична сетивност.

### **„Уча.се“**

Онлайн платформата за дистанционно обучение „Уча.се“ събира в себе си над 16 000 видео урока, които покриват 97 % от целия учебен материал за ученици от 1 до 12 клас. Учебният материал във видео уроците е представен по разбираем и интересен за учащите се език.

Видеоматериалите следват училищната програма, одобрена от Министерството на образованието и науката (МОН) и са разработени съобразно Държавните образователни изисквания (ДОИ). „Уча.се“ е един от най-награждаваните образователни сайтове през последните 10 години.

### **„Академико“**

„Академико“ (Academico) е общообразователна интернет платформа за онлайн обучение, създадена с амбицията да се превърне в най-богатия източник на енциклопедични мултимедийни знания на български език.

Мисията на „Академико“ е да се превърне в основният източник на знания и информация за учениците от 1 до 7 клас. Той съдържа различни учебни помагала, български и чужди литературни произведения, исторически документи, богато мултимедийно съдържание, обхващащо образователния процес в основното и средно училище.

Целта на „Академико“ е не само да се предоставят на ученици и учители необходимите помощни материали към одобрената от МОН учебна програма, но учащите се да разполагат с голямо количество допълнителна информация, която да подпомага изграждането на способност за самостоятелно творческо мислене на учениците.

## **Систематизираща роля на мултимедийните електронни образователни ресурси в начална училищна възраст – констатиращ етап**

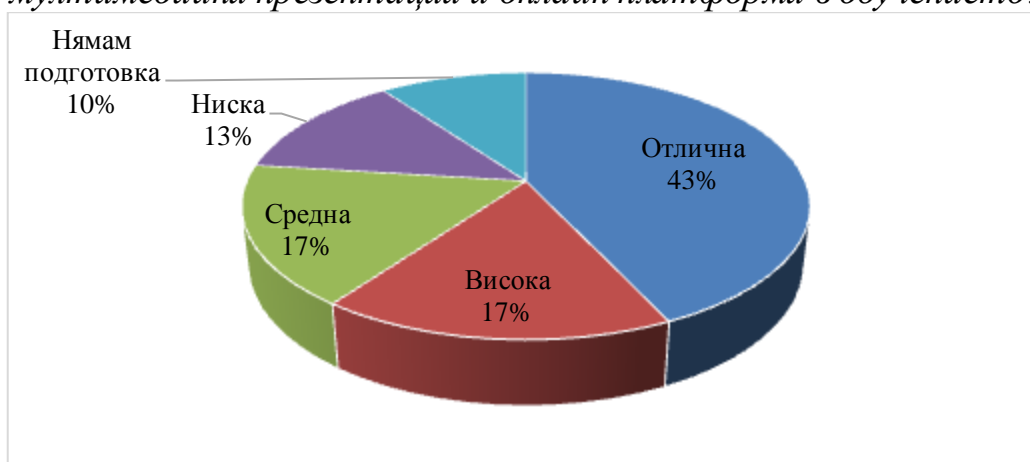
Изключително голяма е ролята на самите начални учители, които трябва да подберат подходящи методически разработки и дидактически ресурси от глобалната мрежа и да ги адаптират за целите на учебния процес.

С цел да установим практическото състояние на използването на мултимедийните среди за обучение в начален етап, проведохме анкетно проучване сред начални учители. Провеждането на анкетното проучване е свързано с възможността да се провери доколко учителите в началния етап на образованието са склонни да използват мултимедийните среди за обучение, както и по какъв начин те се отразяват върху постигнатите резултати по отделните учебни предмети в начален етап според тях. Анкетната карта към

учителите съдържа 10 затворени въпроса. Това са въпроси, които предоставят на респондентите предварително формулирани отговори. Контингент на изследването на този етап са 30 учители преподаващи на ученици от началния етап на образование.

На въпроса от анкетата как оценяват своята компетентност за използването използване на мултимедийни презентации и онлайн платформи за обучение в своята работа, 43% (13 учители) от учителите са посочили, че оценяват своята компетентност на отлично равнище, 5 учители оценяват своята компетентност на високо равнище (17% от изследваните, като отново 17% или 5 учители дават оценка на своята компетентност като средна (5 учители), 13% оценяват компетентността си като ниска, а трима от респондентите или 10% от изследваните посочват, че не притежават такава.

*Графика № 1. Как оценявате компетентността си за използване на мултимедийни презентации и онлайн платформи в обучението?*



Един от най-важните критерии за модернизация на образованието е осъвременяването на учебния процес, чрез въвеждането на иновативни форми и методи на обучение, целящи повишаване на ученическата активност и мотивация за качествено образование.

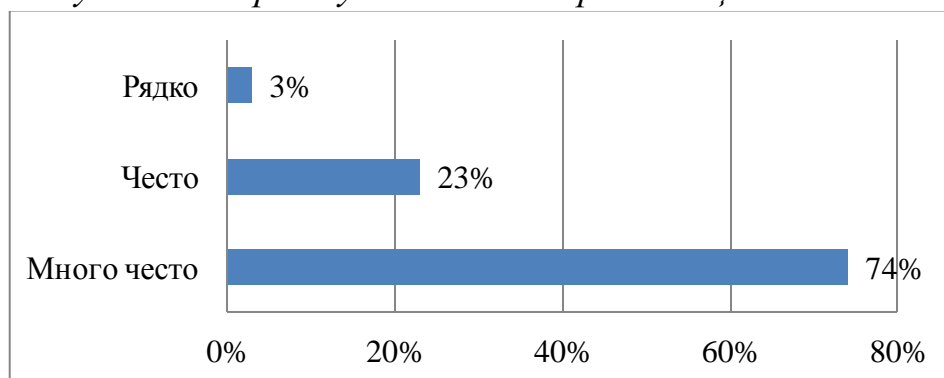
За тази цел учителите трябва не само да умеят да използват различни дигитални онлайн устройства, приложения и обучителни платформи, но и да ги прилагат в процеса на обучение. Че изследваните учители осъзнават съществената роля на приложението на различни мултимедийни презентации и онлайн платформи в процеса на обучение в час, става ясно от получените отговори на въпрос № 3 - всички 100% от анкетираните споделят, че използват мултимедийни презентации и онлайн платформи в учебните часове.

На въпроса „В коя степен на обучение е подходящо да се въведат мултимедийни презентации и онлайн платформи в учебния процес?“, 40% от учителите са на мнение, че това може да става още в предучилищна възраст (12 учители). Останалите 60% (или 18 учители) са на мнение, че въвеждането на мултимедийни презентации и онлайн платформи в учебния процес трябва да се осъществява в начална училищна възраст. Именно началната училищна възраст е период на функционално ограмотяване на личността и е от изключителна важност за осъществяване на началната компютърната грамотност като

предпоставка за мотивацията ѝ за усвояване на знания и умения през целия живот.

На въпроса колко често използват различните видове електронни учебни ресурси, 74% отговарят, че това се случва много често (22 учители), а 23% са дали отговор, че това се случва често (7 учители). Само един учител (лице над 51 години) посочва, че прилага мултимедийните презентации и онлайн платформите в обучителния процес рядко.

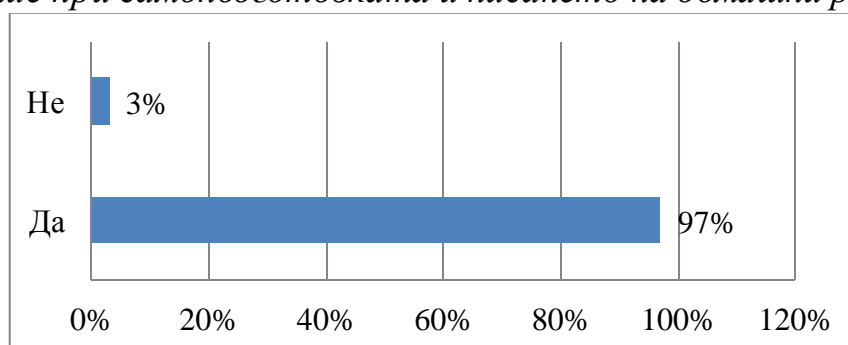
*Графика № 2. Колко често съчетавате прилагането на традиционните начини на обучение обучението чрез мултимедийни презентации и онлайн платформи?*



Според всички изследвани начални учители, влиянието на мултимедийните презентации в учебния процес е положително и въздейства на неговата ефективност. Чрез използването им се преодолява скуката в часовете, учениците стават по-мотивирани и по-активни, резултатите от конкретната учебна работа - по-добри.

От получените отговори става ясно, че почти всички анкетирани учители (29 учители или 97%), съветват своите ученици да използват онлайн платформите за обучение при самоподготовката и писането на домашни работи. Само един от изследваните учители дава отрицателен отговор.

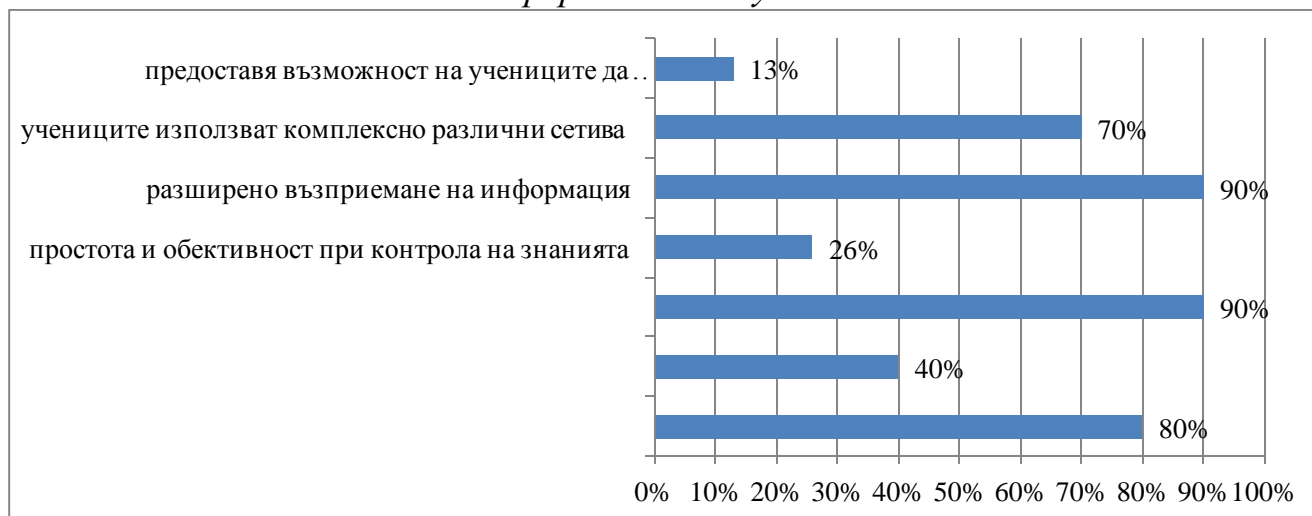
*Графика № 3. Съветвате ли учениците да използват онлайн платформите за обучение при самоподготовката и писането на домашни работи?*



Основните предимства на мултимедийните презентации и онлайн платформите за обучение, според 90% от изследваните учители (27 души), са разширеното възприемане на информацията и, че запаметяването на учебния материал е много по-лесно и бързо. За 80% от учителите (24 души), основно предимство на мултимедийните презентации и онлайн платформите за обучение е способността да се адаптира към индивидуалните заявки на

учениците, а за 70% от тях, това е, че учениците използват комплексно различни сетива за научаване на учебни материал.

*Графика № 4. Основи предимства на мултимедийните презентации и онлайн платформите за обучение:*



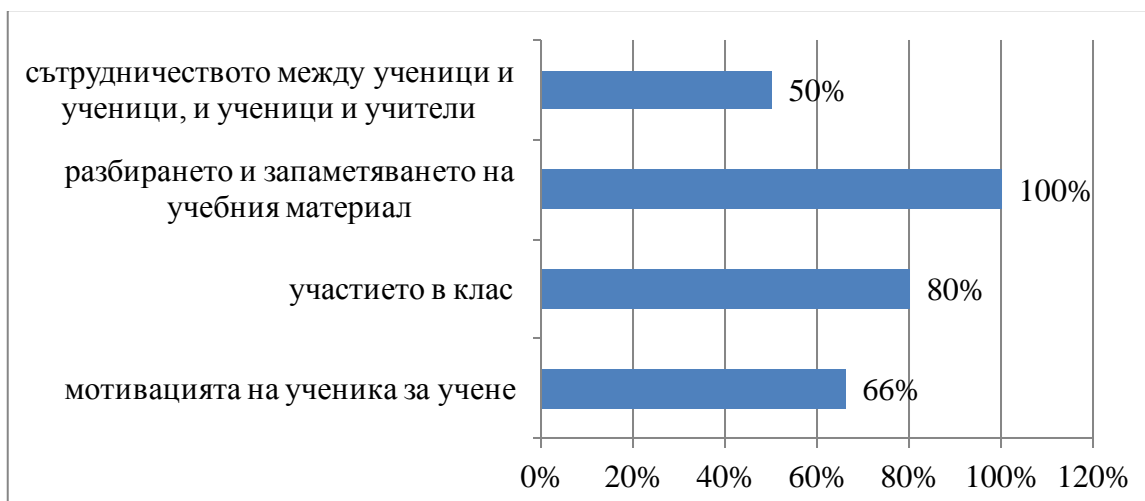
Способността да се използват текстови и хипертекстни структури, като предимство на онлайн платформите за обучение, се посочва от 40% от учителите (12 души). Едва 13% (4 души) споделят, че предимство на онлайн платформите за обучение е предоставената възможност учениците да зададат въпросите които ги интересуват и да получат компетентен отговор от учители, специалисти в своята област.

Според 66% от анкетираните учители (20 души), използването на мултимедийни презентации в обучението подобрява мотивацията на ученика, а според 80% от тях (24 души) чрез него се подобрява участието на учениците в клас.

Всички учители (100 %) са на мнение, че мултимедийните презентации и онлайн платформите за обучение спомагат за разбирането и запаметяването на учебния материал. Именно това е и тяхната цел – както вече стана ясно, основната цел на „Уча.се“ и „Академико“ е да се представят уроците на учениците на интересен и разбираем за тях език.

Според 50% от анкетираните (15 души) приложението на учебните часове на мултимедийни презентации и онлайн платформи спомага за повишаване на сътрудничеството между ученици и ученици, и ученици и учители.

*Графика № 5. Според Вас, използването на мултимедийни технологии и онлайн платформи в учебния процес подобрява:*



На последният въпрос от анкетата 18 учители или 60% от изследваните дават мнение, че използването на мултимедийни презентации и онлайн платформи оказва въздействие върху учениците чрез създаването на интерактивна среда, която позволява свобода на избора и изявата на всеки ученик. Седем от изследваните учители или 23% от изследваните смятат, че въздействието чрез използване на мултимедийни презентации и онлайн платформи е насочено към развиване на умения за работа с компютърни системи и софтуер, и на комуникационни умения в среда на активно екипно сътрудничество, а останалите пет учители (16% от изследваните) дават мнение, че педагогическото въздействие чрез използването на мултимедийните презентации и онлайн платформи за обучение е насочено към разширяване на възможностите за социално взаимодействие и работа в сътрудничество.

В заключение от анкетното проучване може да кажем, че в българската практика в училище все повече нараства необходимостта от използването на мултимедийните презентации и онлайн платформите за обучение на учениците в час.

### **Възможности на мултимедийните среди за поднасяне на учебния материал в системата на началното образование – формиращ етап**

В опитно-изследователската дейност на проблема за изграждане на позитивни нагласи и постигане на по-висока успеваемост при разбирането на тематиката по отделните учебни дисциплини и усвояването на практически знания чрез използването на мултимедийни среди за онлайн обучение и мултимедийни презентации се ръководехме от заложените цел и задачи на настоящата статия.

На учениците от експерименталните класове бяха апробирани и предложени уроци с използване на мултимедийни среди за онлайн обучение.

### **Изследване нивото на знанията на учениците в 3 и 4 клас по отделни предмети - контролен етап на изследването**

В тази част от изследването целим да установим доколко използването на мултимедийните среди за онлайн обучение спомагат за по-ефективното възприемане на изучавания материал. За целта направихме тест за учениците в

3 и 4 клас, който обхваща четири учебни предмета – Български език, Математика, Човекът и природата и Човекът и обществото (ПРИЛОЖЕНИЕ№2). Тестът е решен в рамките на два учебни часа от учениците в четирите изследвани класа – контролен и експериментален.

Синтезирах и анализирах постигнатите резултати в четирите класа, като целта е да сравня постиженията на учениците.

В заключение, можем да кажем, че влиянието на мултимедийните среди за обучение в началните класове е позитивно и учениците, обучавани с новите технологии постигат по-високи резултати.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Прилагането на мултимедийните среди за онлайн обучение в образователния процес е практика, която вече има сериозна история. Налице са множество образователни институции, които разработват и успешно прилагат много модерни методи на мултимедийно обучение. Натрупаният опит от внедряването на мултимедийното обучение дава нови и свежи идеи за подобряване на преподавателския процес чрез използването на модерни технически инструменти. Макар това да не замества човешкия фактор, то се явява едно много добро спомагателно средство, което подсилва обучаващия ефект и подпомага преподавателя.

От анализа на анкетните карти с началните учители, можем да направим следните основни **изводи**:

1. Един от най-важните критерии за модернизация на образованието е осъвременяването на учебния процес, чрез въвеждането на иновативни форми и методи на обучение, целящи повишаване на ученическата активност и мотивация за качествено образование. Отчитайки тези промени, съвременната образователна система е изправена пред предизвикателството да се адаптира към особеностите и възможностите за учене на поколение, което редица изследователи наричат „дигитално“. В тази връзка, те имат необходимост активно да участват в обучението чрез използването на съвременните средства за обучение.

От анализа на отговорите на изследваните учители става ясно, че по-голямата част от тях се стремят да използват различни дигитални онлайн устройства, приложения и обучителни платформи. Съвременните ученици живеят в интерактивна среда, общуват, придобиват знания и умения в дигитален свят, като използват различни технологични средства. Началният учител трябва непрекъснато да обновява своя опит с технологиите, за да може да предостави пълноценно учебната информация.

2. Голяма част от началните учители са на мнение, че мултимедийни презентации и онлайн платформи в учебния процес трябва да се въвежда още в предучилищна и начална училищна възраст. Именно началната училищна възраст е период на функционално ограмотяване на личността и е от изключителна важност за осъществяване на началната компютърната грамотност като предпоставка за мотивацията ѝ за усвояване на знания и

умения през целия живот. Изследваните посочват, че много често използват различните видове електронни учебни ресурси, което е предпоставка за съвременното развитие на обучението в началното училище. За да се постигне по-висока ефективност не е достатъчно просто да се прилагат новите технологии в учебния процес и да се разчита, че чрез тях ще се повиши интересът на обучаваните към преподаваната материя.

3. От получените отговори става ясно, че почти всички анкетирани учители (29 учители или 97%), съветват своите ученици да използват онлайн платформите за обучение при самоподготовката и писането на домашни работи. Само един от изследваните учители дава отрицателен отговор. Основните предимства на мултимедийните презентации и онлайн платформите за обучение, според 90% от изследваните учители (27 души), са разширеното възприемане на информацията и, че запаметяването на учебния материал е много по-лесно и бързо.

4. Всички учители (100 %) са на мнение, че мултимедийните презентации и онлайн платформите за обучение спомагат за разбирането и запаметяването на учебния материал. Именно това е и тяхната цел – както вече стана ясно, основната цел на „Уча.се“ и „Академико“ е да се представят уроците на учениците на интересен и разбираем за тях език.

5. 86% или 26 от учителите са на мнение, че педагогическото въздействие педагогическото въздействие чрез използването на мултимедийните презентации и онлайн платформи за обучение е насочено към уважение към индивидуалните различия, потребности и интереси на децата, към развиване на умения за работа с компютърни системи и софтуер и на комуникационни умения в среда на активно екипно сътрудничество, както и разширяване на възможностите за социално взаимодействие и работа в сътрудничество.

От провеждането на формиращият етап в експерименталните класове и контролният етап на изследването в контролните и експерименталните 3 и 4 клас, можем да направим следните **основни изводи**:

1. За обучението на учениците е много важен стилът и методите на преподаване. Това е уникалният начин, по който учителят умее да организира и прилага съвременните мултимедийни среди за обучение. Както можем да видим, резултатите показват, че интерактивността и използването на мултимедийните онлайн среди за обучение е важно средство за активизиране на познавателната дейност на учениците и повишаване на техния успех и знания. Учениците от експерименталните класове се представят много по-добре на тестовете и постигат високи резултати.

2. Описаните мултимедийни среди за обучение в начална училищна възраст са само малка част от всички образователни платформи и електронни образователни ресурси, с които учителят може да подпомага учебния процес.

3. Важно образователно предимство при използването на мултимедийните среди за обучение е, че чрез тях учениците постигат значително по-добри резултати от своите връстници, при които се прилага традиционният метод на преподаване.



**Основните препоръки**, които можем да отправим към началните учители е да намират педагогически обосновани решения за избор, формиране и прилагане на последователност от методи, похвати, форми и средства за обучение, които да осигуряват постигането на зададените образователни цели, в съответствие с конкретната обучаващата среда и спецификите на учащите.

За да стимулира творческото мислене, преподавателят трябва да осигурява възможност на учениците да използват големите възможности, които предоставят електронните образователни ресурси, да ги стимулира към самообучение, интеракция, взаимодействие и да мотивира тяхната жажда за знания.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Валеова, В., Дидактически модел за адаптиране на разширената реалност към образователната среда на дигиталното поколение, ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, 2018.
2. Лаборатория за наука – 2014, Сборник с материали от докторантски научен форум и студентска научна сесия, УИ „Неофит Рилски“, Благоевград, 2014.
3. Папанчева, Р., Кр. Димитрова, Необходимост и предпоставки за създаване на „Електронна книга на учителя“ – онлайн база данни от мултимедийни уроци и учебни проекти. В: сборник научни доклади от международна конференция „Електронно, дистанционно...или обучението на 21-ви век“, София, 2011.
4. Райчева, Н., Дистанционното обучение като педагогически факт: същност, структура, функциониране, Списание на Софийския Университет за електронно обучение, 2011/2.
5. Цветанова-Чурукова Л.З., Овчинникова А.Ж. и др. Интегриране на мултимедиите в системата на началното обучение. – Благоевград: Университ. Изд-во „Н. Рилски“, 2007.
6. What are the uses of ICT in education?, <https://pedagoo.com/uses-of-ict-in-education/?lang=en>

***С.С. Ключукова,***

*Магистър по информационни технологии  
при обучението в начална училищна възраст,  
Югозападен университет „Неофит Рилски“  
Благоевград (България)*

## **МУЛТИМЕДИЙНО ОБУЧЕНИЕ ЧРЕЗ ИНОВАТИВНИ ДИГИТАЛНИ ПЛАТФОРМИ ПО ПРЕДМЕТА "ЧОВЕКЪТ И ОБЩЕСТВОТО" (III И IV КЛАС)**

**Анотация.** Необходимостта от това изследване, както в теоретичен, така и в практически план, е с цел методически да се обоснове и приложи мултимедийния вариант на обучение чрез иновативни дигитални платформи по предмета "Човекът и обществото" в

III и IV клас. За тази цел бе проведено проучване чрез анонимни анкети сред учениците от 3<sup>б</sup> и 4<sup>в</sup> клас на ИСУ „Методий Драгинов”, относно приложението на дигиталните и мултимедийни технологии в образователния процес в началните класове в часовете по Човекът и обществото. Анкетирани са 18 ученика от 3<sup>б</sup> и 18 ученика от 4<sup>в</sup> клас и техните родители и 15 учители от начален етап и ЦОУД.

**Ключови думи:** мултимедийно обучение, иновативни дигитални платформи, мултимедийни технологии.

**S.S. Kyuchukova,**  
Master of Information Technology  
in primary school education,  
Southwestern University "Neofit Rilski"  
Blagoevgrad (Bulgaria)

## **MULTIMEDIA TRAINING THROUGH INNOVATIVE DIGITAL PLATFORMS ON THE SUBJECT "MAN AND SOCIETY" (3rd AND 4th GRADE)**

**Abstract:** The need for this research, both in theoretical and practical plan, is in order to methodically substantiate and put into practice the Multimedia learning through innovative digital platforms in the school subject "Man and Society" in 3rd and 4th grade. For this purpose, a study was conducted through anonymous surveys among students in grades 3rd and 4th of "Methodius Draginov" Secondary School about putting into practice of digital and multimedia technologies in the educational process in primary school in the classes of "Man and Society". 18 students from 3b and 18 students from 4c grade, their parents and 15 teachers from primary school were interviewed.

**Key words:** multimedia learning, innovative digital platforms, multimedia technologies.

### **1. Същност на мултимедийното обучение и възможности за прилагането му в началните класове.**

Актуалността на темата се налага от това, че съвременните мултимедийни технологии заемат важно място в процеса на обучение на учениците от I – IV клас, с цел повишаване качеството на обучението.

Интегрирането на мултимедийното обучение по учебните предмети от задължителната подготовка в I - IV клас е насочено към подпомагане овладяването на учебното съдържание от учениците. Електронните учебници и мултимедийните платформи са най-новите интерактивни средства.

Чрез съвременните мултимедийни технологии за обучение урокът придобива нов вид. Интерактивната методика в обучението по „Човекът и обществото” цели чрез различните средства - анимации, симулации, ефекти в мултимедийните презентации да се засилва положителната емоционална нагласа, а чрез нея и мотивацията за учене, интересът към учебния материал, а чрез него да се постига и устойчивост на вниманието. Визуализирането на уроците и тяхното „оживяване“ води до сравняване с живата среда и способност да се интегрират знанията от другите науки. В методологично отношение изследването ни се базира върху концепцията на видния руски учен и педагог С.П.Баранов за отношенията между модел и оригинал в познавателната дейност на учениците. Мултимедиите пресъздават сполучливо

реалната действителност, „... предметите и явленията в реалните условия на тяхното развитие и съществуване“ [1, с. 43].

В настоящото проучване изследвам именно ефектите от интегрирането на мултимедийните технологии в българското училище.

Обект на изследването е обучението на учениците от трети и четвърти клас по предмета Човекът и обществото.

Предмет на изследването е използването на мултимедийните възможности на иновативните дигитални платформи в обучението на учениците в трети и четвърти клас по Човекът и обществото.

Целта на изследването е да се проведат уроци с използването на иновативните дигитални платформи и елементи на анимация, като средство за повишаване мотивацията и интереса на учениците в часовете по Човекът и обществото в начален етап.

Изследователските намерения позволяват да се формулира следната работна хипотеза: Ако се създаде модел за уроци с мултимедийно презентирание и той: е съобразен с особеностите на познавателната дейност на учениците от начален етап; ако включва разнообразни дейности, които пряко или косвено оказват влияние върху активността им в учебна дейност; то той ще оптимизира формирането на положителна мотивация в учениците от начален етап при обучението им по Човекът и обществото.

За целите на дипломната работа е съставена изследователска методика, която включва методи на теоретично и емпирично изследване, образователни програми и образователни практики-наблюдение; анкетно изследване; експеримент; беседа; метод на експертни оценки, моделиране (конструиране на модел на разработване на уроци с мултимедийно презентирание); фокус-групи; описателен анализ.

Данните от емпиричното изследване се подлагат на статистическа обработка.

В изследването участват 87 анкетирани от ИСУ ”Методий Драгинов”, с. Драгиново, общ. Велинград : 36 ученика от трети и четвърти клас , 15 учители от начален етап и ЦОУД и 36 родители.

Показатели и критерии за изследване на обекта в границите на предмета на изследването са:

- В каква степен са удовлетворени от обучението в онлайн среда и присъствена форма по предмета Човекът и обществото?
- Кои платформи и приложения са най-полezni за ефективно обучение в електронна среда и в присъствена форма по предмета Човекът и обществото?
- В каква степен учениците успяват да се справят с всички задания и проекти по предмета Човекът и обществото?
- В коя платформа информацията е съобразена с учебния материал и напълно допълва урока по Човекът и обществото?

Огромните възможности на визуализациите в мултимедийните продукти позволяват онагледяването да стане по най-различни начини, да се използва

разнообразие на методите и формите и да се прилагат творчески подходи.[ 7, стр.15 ]

Опитът ни показва, че има огромно разминаване между начина, по който децата мислят, общуват и учат, и начина, по който училището взаимодейства с тях. Съвременните деца са родени в различен свят и мозъците им функционират по различен начин. Те трудно се адаптират към образователната система във вида, в който тя съществува.

Те са поставени в ситуации на консуматори на определено учебно съдържание, а техните очаквания са сами да управляват виртуалната среда и да си взаимодействат.

*Затова е нужно образователната система да се адаптира към тях.* Мултимедийното обучение представлява съвкупност от аудио и видео технологии, обединени от интерактивен софтуер.

Същността на мултимедийното обучение можем да обобщим така - съвременна информационна технология в която се обединяват текст, звук, картини, компютърни графики, видео и анимация.

Мултимедийното обучение създава комплекс от учебно-технически средства, чрез които има възможност информацията да се подава едновременно на различни анализатори – зрителен, слухов, тактилен.

Според Л.З. Цветанова-Чурукова: „*Мултимедиите са комплексно педагогическо нововъведение и все по-интензивно те започват да моделират характеристиките на съвременното институционално обучение. Непрекъснато се разширява сферата на тяхното приложение и в начална училищна възраст.*“ „Мултимедиите – според нея -позволяват на учениците и учителите да конструират творчески учебното съдържание. При използването им се комбинират практическите възможности на няколко медии. По този начин се създава многомерна среда за представяне на информационните обекти. Нейни компоненти са текстовата информация, използването на графични изображения, звук, анимация, видео. По този начин изучаваното учебно съдържание може да се възприеме от учениците в различна форма-вербална, образна, знаково-символична, да се осъществи сполучливо процес на прекодиране на изучавания материал“ [ 8, стр.4; стр. 12-13 ].

Използването на мултимедийни продукти и приложения в начален етап предполага пълноценно овладяване на учебния материал.

Структурират се разнообразни типове упражнения в условията на мултимедийна учебна среда. Така обучението е по-динамично, по-ефективно и същевременно атрактивно и приспособимо към индивидуалните особености на всички ученици.

Прилагайки иновационни методи и технологии, ние подготвяме конкурентоспособни личности, достойни за новия век и новото дигитално поколение. Правим го, защото учителите по призвание сме проводници на прогреса, на новото.

В своето изследване съм проучила и анализирала две от най-често използваните дигитални образователни платформи в българското училище –

„Академико” и „IZZI” , и приложението им в часовете по "Човекът и обществото" в III и IV клас. В него дигиталните образователни среди са представени от гледна точка на възможностите, които те предлагат в образователния процес: използване на готово учебно съдържание или създаване на собствено, съществуване на потребителска общност, възможности за оценка и самооценка, обратна връзка за постиженията на учениците, наличие на интерфейс на български език, насоченост към конкретен учебен предмет или предлагане на инструментариум за създаване и/или ползване на учебни материали, независимо от предметната област.

„Академико” и „IZZI” са безплатни образователни платформи на български език. Поради това, че са лесни за използване, не изискват познания по програмиране или друга допълнителна квалификация в областта на информационните технологии, интернет базираните безплатни образователни платформи, се предпочитат от много учители. Наблюдава се тенденция към увеличаване на образователния софтуер на български език, което съществено улеснява този процес.

Основна цел на настоящата разработка е да се избере платформа, подходяща за реализиране на курса за електронно мултимедийно обучение по "Човекът и обществото" в III и IV клас.

За целта и е извършен сравнителен анализ на характеристиките на двете най-разпространени в Република България платформи.

## **2. Приложение на дигиталните мултимедийни технологии в образователния процес в началните класове.**

Съвременните изследвания показват недвусмислено, че мултимедийните технологии значително подобряват академичните постижения, че учениците учат с желание и по-бързо усвояват учебното съдържание.

Важен въпрос, свързан с използването на мултимедийната технология в контекста на образователно-възпитателната дейност, е въпросът за техните потенциални предимства пред традиционните образователни технологии относно оптимизиране на обучението по устна реч.

Целесъобразното използване на интерактивни мултимедийни продукти и приложения в слухово-речевата рехабилитация на деца с увреден слух създава предпоставки за пълноценно овладяване на основните компоненти на устната реч, като предлага богати възможности за структуриране на разнообразни типове упражнения в условията на мултимедийна учебна среда. Това прави обучението по-динамично, по-ефективно и същевременно атрактивно и приспособимо към индивидуалните особености на слухово увредените ученици.

## **3. Методически решения относно използването на иновативните дигитални платформи „Академико” и „IZZI” по предмета "Човекът и обществото" (III и IV клас)**

В моето изследване съм приложила модел на уроци чрез мултимедийното обучение чрез иновативни дигитални платформи по Човекът и обществото в трети и четвърти клас.

Въвеждането на информационни мултимедийни технологии в образователната система прави процеса на обучение по-гъвкав и по-ефективен. Днешните обучавани попадат под въздействието на модерните технологии още от най-ранна детска възраст по лек и естествен начин, приемайки ги като форма на общуване със заобикалящия свят. Новите информационни технологии и техните интерактивни характеристики пораждаат у децата доверие и желание за общуване с тях и дават възможност на познанието и света да навлизат в техния живот.

Учителят може да използва уроците с иновативни дигитални платформи във всеки час, както при преподаване, така и при упражнения, изпитване или обобщаване и систематизиране на знанията. Уроците предоставят широко енциклопедично знание, актуална информация и богата мултимедия – анимации, симулации, видео и аудиоматериали, интерактивни упражнения, съпътстващи обучението по различни предмети. Подходящи са за директно използване в клас, както и за самостоятелна работа вкъщи.

При съчетаването на добрата методика на преподаване с атрактивните възможности за компютърно моделиране и визуализиране, могат да се създадат условия за по-качествено обучение.

В този проект съм направила и сравнителен анализ на възможностите на платформите „IZZI” и „Академико” от гледна точка на държавните образователни стандарти.

Използването на онлайн платформа за обучение е едно чудесно предизвикателство за българския учител и предимство при преподаване на учебния материал както в учебните часове, така и през време на принудителна ваканция.

Най-често използваните образователни платформи в моите часове са: „Академико” и „IZZI”.

#### **4. Резултати от анкетното проучване и техния педагогически анализ.**

С настоящото анкетно проучване бяха изследвани 36, т.е. 100% от общия брой ученици в 3<sup>о</sup> и 4<sup>в</sup> клас, 36 родители и 15 учители от начален етап и ЦОУД.

Училище „Методий Драгинов“ от 2020 г. е в списъка на иновативните училища. Днес в училището се обучават 596 ученика в кабинети със съвременна материална база.

В рамките на теоретико-емпиричното изследване, си поставих за цел да проуча приложението на дигиталните и мултимедийни технологии в образователния процес в началните класове в часовете по Човекът и обществото.

Инструментариум: Анкетна карта за ученик, анкетна карта за учител, анкетна карта за родител.

*Направен е SWOT анализ на платформите „IZZI” и „Академико”.* Проведено бе интервю с родителите по време на различните етапи на експеримента за установяване трудностите и различията при използването на

мултимедийни продукти в присъствено обучение и обучение в електронна среда – предимства и недостатъци.

Промените, които настъпиха вследствие на активното включване на родителите са на първо място спокойна и положителна среда за учениците, които за първи път учат и присъствено, и електронно, и все още имат нужда от близък и по-продължителен контакт с родителите си. Друга положителна страна от включването на родителите, е че те се чувстват от една страна партньори на учителя, от друга страна опора на децата си.

Приложила съм план – конспекти на проведените експериментални уроци, подпомагащи проучването ми.

Моделът на тези уроци предлага методика на обучаване по предмета Човекът и обществото в 3 и 4 клас чрез приложение на мултимедийни технологии - иновативните дигитални платформи „Академико” и „IZZI”.

Учебното съдържание се представя съвместно чрез методите за преподаване и учене – демонстрация, разказ, беседа, дискусия, самостоятелна работа и иновативните дигитални платформи „Академико” и „IZZI”.

Контролно-диагностичният етап от провеждането на експеримента дава информация за постигнатите образователни резултати от прилагането на новите мултимедийни продукти за обучение. В този етап чрез заключителен тест се проверяват образователните резултати от проведеното мултимедийно обучение чрез иновативни дигитални платформи по предмета "Човекът и обществото" в четвърти клас.

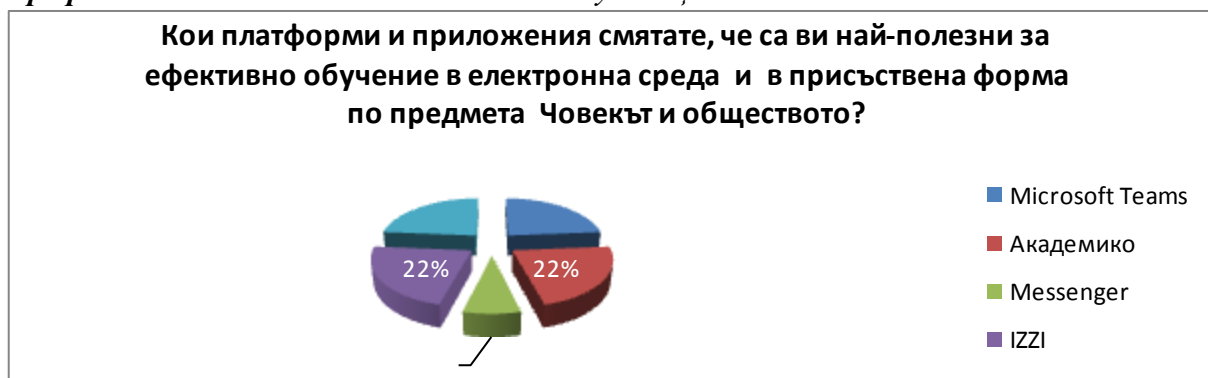
Основна цел на настоящата разработка е да се избере платформа, подходяща за реализиране на присъствено и електронно обучение по "Човекът и обществото" в III и IV клас.

Показатели и критерии за изследване на обекта в границите на предмета на изследването са:

- В каква степен са удовлетворени от обучението в онлайн среда и присъствена форма по предмета Човекът и обществото?
- Кои платформи и приложения са най-полезни за ефективно обучение в електронна среда и в присъствена форма по предмета Човекът и обществото?
- В каква степен учениците успяват да се справят с всички задания и проекти по предмета Човекът и обществото?
- В коя платформа информацията е съобразена с учебния материал и напълно допълва урока по Човекът и обществото?
- Най-често използвана образователна платформа /Графика №1/ от учениците в присъствена и в електронна форма на обучение е Microsoft Teams и Уча.се - 24%, а след тях са IZZI и Академико -22 % . 8 % от учениците са използвали и Messenger.

Това е така, защото насоките на МОН относно безопасността при обучение в електронна среда са изработени на база препоръките на Центъра за безопасен интернет и са пратени на Регионалните управления на образованието и директорите.

**Графика № 1. Изследване на мнението на учениците .**

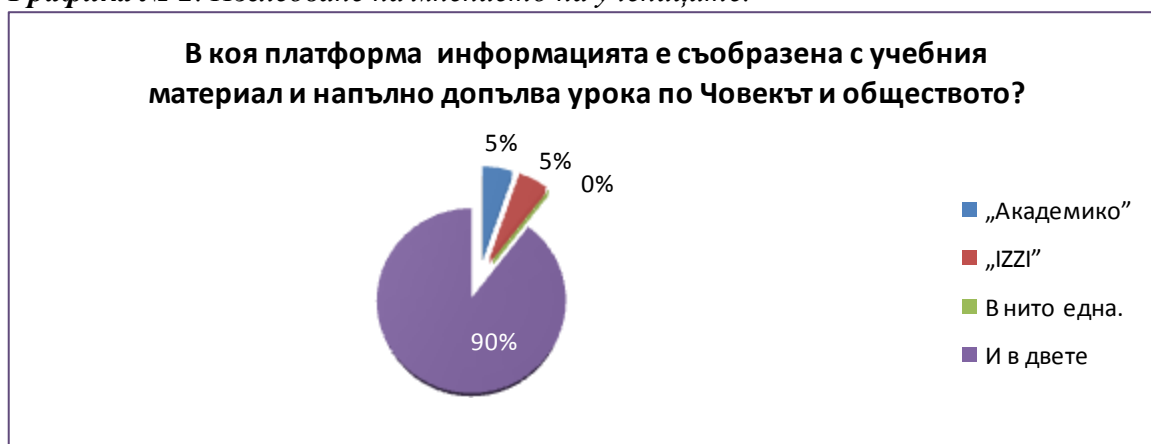


Това наложи почти всички училища да преминат в електронна форма на обучение с Microsoft Teams. На всички учители и ученици бяха генерирани акаунти, с които да могат да използват приложението.

На въпроса: *В коя платформа информацията е съобразена с учебния материал и напълно допълва урока по Човекът и обществото?* /Графика №2/ - 89 % от учениците са посочили – „и двете”, а по 5% са дали за IZZI или Академико по отделно, на база предпочитание.

Днес учителят е поставен да работи в различни, предизвикателни условия, които изискват обновяване, допълване и надграждане на професионалните компетентности. За всички участници в процеса на образование е ясно, че достъпът до качествено обучение не означава само съвместно физическо присъствие на деца с различни възможности в един общ клас, а преди всичко – достъп до учебни програми и учебно съдържание, съобразен с многообразието от потребности и интереси. Ето защо 90 % от учениците са посочили – „и двете”

**Графика № 2. Изследване на мнението на учениците.**



На въпроса към учителите: *Използвате ли безплатни образователни приложения и платформи за дистанционното обучение и обучението в присъствена форма по предмета Човекът и обществото?* /Графика №3/ колегите са отговорили така:

Това е така, защото насоките на МОН относно безопасността при обучение в електронна среда са изработени на база препоръките на Центъра за безопасен



интернет и са пратени на Регионалните управления на образованието и директорите.

**Графика № 3.** Изследване мнението на учителите.



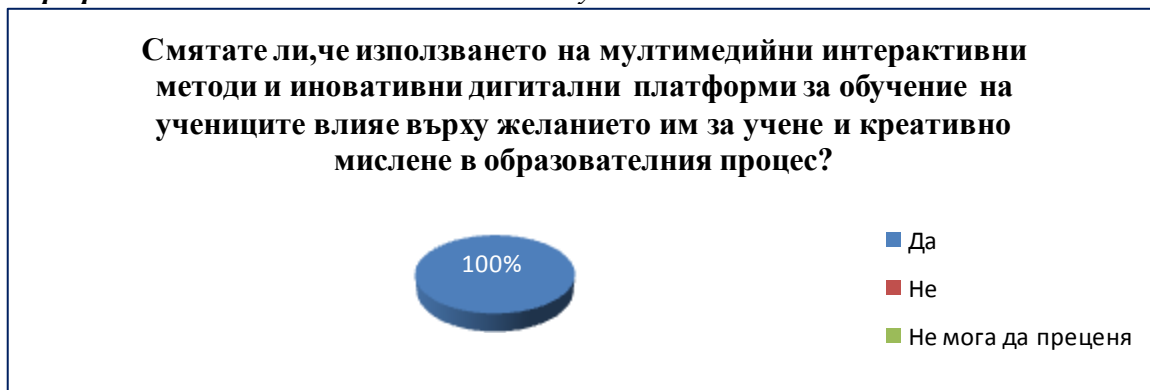
71% са отговорили *Да*. Това е така, защото уроците по Човекът и обществото предполагат по-голямо ангажиране на вниманието на учениците, а това е по-лесно с използването на иновативни образователни платформи като „Академико”, „IZZl”, „Уча се“ и др.

Двете платформи са едни от най-използваните в нашето училище. Ние работим с издателство klett.bg и затова IZZl е една от най –предпочитаните. Предполага приятен и достъпен начин за учене. Децата учат и се забавляват.

На въпроса: *Смятате ли, че използването на мултимедийни интерактивни методи и иновативни дигитални платформи за обучение на учениците влияе върху желанието им за учене и креативно мислене в образователния процес?* /Графика № 4 / , 100% са отговорили „Да”.

Няма съмнение, че мултимедийните интерактивни методи правят урока по-достъпен и по-увлекателен за децата.

**Графика № 4 .** Изследване мнението на учителите.

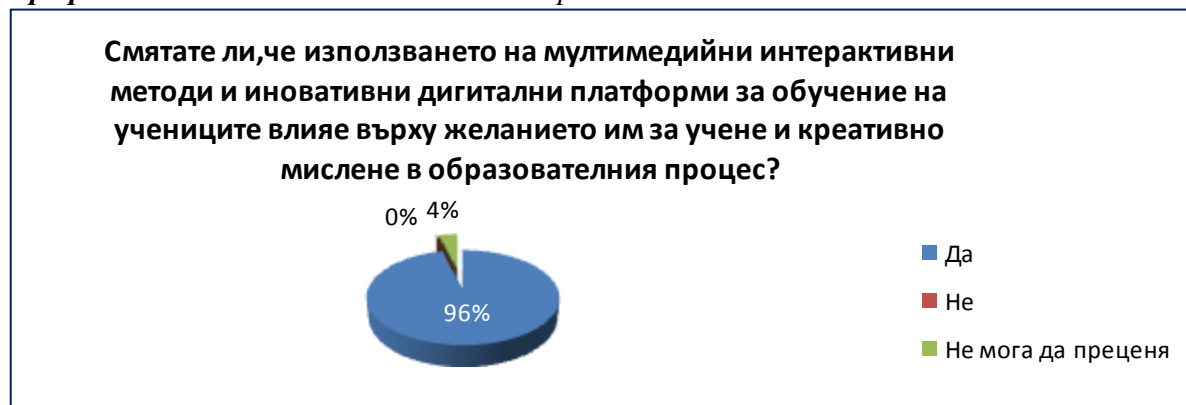


100% са казали „Да”, защото през последното десетилетие мултимедийното обучение като явление в различните му форми и аспекти се развива с изключителна динамика в различните образователни институции. Тази тенденция е израз както на нарастващия интерес към модернизирани на образованието чрез включване на съвременни дигитални форми на учене, така и на надеждите и очакванията на работодателите и обществото като цяло по отношение на възможностите за постигане на по-гъвкаво и ефективно обучение.

Аз като учител също мога да кажа, че използването на мултимедийни интерактивни методи и иновативни дигитални платформи за обучение на учениците влияе върху желанието им за учене и креативно мислене в образователния процес, и най-вече при учениците със СОП. Тази дисциплина – Човекът и обществото е една от трудните в училище за учениците със СОП предвид проблемите, които една част от тях изпитват в процеса на учене, свързани с: ниското езиково равнище, общуването, концентрацията на вниманието, изпълнението на инструкции, прочита и разбирането на текст, подбора на съществената и несъществената информация от урока, възпроизвеждането на наученото в подходяща форма, самостоятелната работа и пр.

86 % от родителите са отговорили с „Да” на въпроса: *Считате ли, че организацията на учебния процес (методи на преподаване, начини на изпитване, задаване на домашни работи) по предмета Човекът и обществото удовлетворява потребностите на Вашето дете?* 14% пък са казали „По-скоро да”. Моето впечатление е , че иновативните методи на преподаване, изпитване и задаване на домашни работи напълно задоволяват потребностите на съвременното дигитално дете. Това се дължи на огромното доверие в българското училище като институция. Връзката родител-ученик-учител е от огромно значение.

**Графика № 6.** Изследване мнението на родителите.



Интересно е мнението на родителите за въпроса: *Смятате ли, че използването на мултимедийни интерактивни методи и иновативни дигитални платформи за обучение на учениците влияе върху желанието им за учене и креативно мислене в образователния процес?* /Графика № 6/, 96 % от родителите са отговорили „Да”, а 4 % от тях са казали „Не мога да преценя”. От моите наблюдения мога да обобщя, че има родители, които не са дигитално грамотни. Те на почти всеки въпрос относно иновациите в преподаването отговарят „Не мога да преценя”.

Повечето от проявяващите интерес родители, не следят качествените измерения на знанията на децата си, а в много по-голяма степен количествените. Не се интересуват от това колко е научил и какво знае, а за колко е научил.

## Заклучение

Реализираният образователен експеримент е с нов поглед и развитие, което допринася за промяна на цялостната парадигма на обучението в уроците по Човекът и обществото в трети и четвърти клас.

Показано е, че Човекът и обществото не е закостеняла система, а позволява използването на модерни аудиовизуални средства.

Използването на интерактивните методи и на новите технологии мотивира учениците за учене, гони скуката от час и е условие за разбиране на материала още в класната стая.

Безспорен факт е, че българското училище е готово за използване на уроци с мултимедийно презентирание.

Новият образователният модел действително отговаря на потребностите и очакванията на учениците.

Използването на иновативни дигитални платформи в часовете по Човекът и обществото в трети и четвърти клас с мултимедийното обучение в учебно-възпитателния процес не позволява да има пропуснати теми при дълго отсъствие от училище (дървена ваканция, грипна ваканция, болест и т.н.). В резултат на това не се налага и реструктуриране на учебен материал.

Въз основа на проведената експертна оценка на приложението на модела, на анкетното проучване на учениците за оценката им относно ефективността на проведеното в трети и четвърти клас обучение по Човекът и обществото с използване на мултимедийно обучение и наблюдението ми може да се обобщи, че хипотезата се потвърждава. Разработените и реално експериментирани уроци с мултимедийно презентирание (уроци за нови знания, уроци за упражнение и обобщителни уроци) по Човекът и обществото в трети и четвърти клас чрез мултимедийно презентирание са по-ефективни.

Използването на мултимедийно обучение придобива все по-голямо значение в съвременното образование. То има потенциала да създаде интерактивна и заинтригуваща учебна среда, тъй като съдържа дейности, които отговарят на образователните стандарти, целите на обучението, дава възможност за обратна връзка и постигане на високи образователни резултати.

Най-важният резултат от цялостното изследване, сякаш е необходимостта от реформи, от промени, които да създадат ефективни методи за преподаване в училищата, които освен да бъдат съобразени със света на учениците, да бъдат инструмент за научаване и усвояване на практически знания, съобразени с националната и с глобалната икономика. В този контекст новите технологии играят изключително важна роля в съвременните българските училища, особено в условията на пандемия.

## Список литературы

1. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению. – София: Prepress, 2012.
2. Гълъбов, А.. Качествени измерения на света на младите хора/ Съставители: Р. Бъчварова, А. Гълъбов, М. Мирчев, Различното поколение. Младежта на България на прага на Европа, Университетско издателство „Св. Климент Охридски. – София, 2008. – С. 247-340.

3. Кирова, Д., Алиев, С. Виртуална, добавена и смесена реалност – иновативни практики в учебния процес. – Във: Втора Варненска конференция за електронно обучение и управление на знанието. – Варна, 2018.
4. Маринов, Р. (2013) Проблеми на постмодерността, – Том III, –Брой 2.
5. Павлов, Д. (2003) Образователни информационни технологии. Модул трети.– София, 2003.– С. 159-160.
6. Павлов, Н. Използване на мултимедия в преподаването и ученето  
<http://infopedagog001.blogspot.com/p/blog-page.html>
7. Студентски алманах. – Т 3, , –Тракийски университет, педагогически факултет.– Стара Загора, 2015-2016.
8. Цветанова-Чурукова Л.З., Овчинникова А.Ж. и др. Интегриране на мултимедиите в системата на началното обучение. – Благоевград: Университ. Изд-во „Н. Рилски“.–2007.

***Т. Попов,***

доктор педагогических наук, профессор,  
Медицинский университет,  
София (Болгария)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВА АРТ-ТЕРАПИИ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ**

***Аннотация.*** В статье раскрывается значение использования искусства, арт-терапии. раскрываются её специфика, раскрываются основания, определяющие значение искусства как исключительно действенное средство в воспитательном процессе; определяется значение эмоций, вызываемых искусством.

***Ключевые слова:*** искусство арт-терапии, студенты, образовательный процесс, основания, определяющие значение искусства, арт-терапевтическая работа.

***T. Popov,***

PhD pedagogical yuk, professor,  
Medical University,  
Sofia (Bulgaria)

## **SPECIFICS ANDSSSS ART THERAPIES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES STUDENT**

***Abstract.*** The article reveals the importance of the use of art, art therapy. reveals its specifics, reveals the grounds that define the meaning of art as an exceptionally effective tool in the educational process; determines the meaning of emotions caused by art.

***Keywords:*** art therapy, students, educational process, foundations defining the meaning of art, art therapy.

В воспитательной и социальной практике искусство активно используется не только с его стимулирующей, развивающей, формирующей, но и коррективной и превантивной сущностью.

Оно имеет существенное значение и занимает определённое место среди ведущих компонентов в образовательной стратегии, в которой создана общая теоретическая модель взаимодействия «ребёнок-искусство». Это осуществляется при помощи компонентов воспитательного акта: художественного восприятия, художественной условности, художественного воспитания [1; 2; 3; 4;].

Специфический характер искусства как комплекс средств выражения, которые являются носителями художественной образности, используется в воспитательном процессе прежде всего по отношению к эмоциональной сфере индивида с целью порождения чувств и переживаний. Таким образом, устанавливается связь между красивым и нравственным и между эстетическим и нравственным идеалом.

Через свое содержание искусство оказывает положительное влияние на формирующуюся личность: обогащает познавательную деятельность, развивает возможности восприятия детей, расширяет их духовный мир, формирует отношение и оценку не только к произведениям искусства, но и к окружающей действительности, к людям и их взаимоотношениям.

Искусство широко используется и как лечебное средство – «арт-терапия», применяется с воспитательной целью и в данном случае речь не идет о терапии (лечении) в строгом смысле этого слова. В связи с этим одни авторы считают, что использование термина «арт-терапия» не является корректным. Другие учёные аргументированно защищают мнение, что в данном случае идет речь о новом направлении научной области познания – педагогической арт-терапии, которая является относительно самостоятельным направлением арт-терапевтической работы и отличается от медицинского использования искусства как лечебного средства

Естественно, в практике существует разница между медицинским и педагогическим методом использования искусства. Наряду с этим между ними наблюдается тесная взаимосвязь. Данный факт объясняется тем, что в обеих формах арт-терапевтической деятельности усилия арт-терапевта направлены на укрепление психического здоровья пациента, достижение гармоничности, творческой активности и жизненности. В этом смысле занятия искусством используются в воспитательной и социальной деятельности как психогигиенный и профилактический фактор. Множество форм работы с искусством используется не только тогда, когда есть необходимость в лечении, но и как профилактика. Они способствуют решению психологических и эмоциональных проблем, улучшению эмоционального равновесия и достижению положительных перемен в поведении [6; 7; 10; 12].

Существует ряд оснований, определяющих значение искусства как исключительно действенное средство в воспитательном процессе, и это обуславливает его использование в работе с детьми и подростками. Известен тот факт, что дети и подростки переживают бурный период психического развития, формирования личности и ее компонентов, образа-Я, а также ранних проявлений талантов и интересов. Это развитие, однако, не протекает гладко

для всех индивидов, оно не является беспроблемным для всех возрастных групп. Существуют и объективные кризисы, и трудности в развитии (напр., т.н. кризис третьего года, подросткового периода и т.д.). Когда ребёнок нормальный, эти трудности преодолеваются легко.

Гораздо сильнее выражены затруднения с проблемными детьми. В большинстве случаев непосредственный контакт часто затруднен из-за степени развития речи, мышления, возможности интроспекции, выражения эмоционального состояния, предпочтений и потребностей. В подобных ситуациях разные виды искусства и игровые формы помогают ребёнку при его самовыражении, позволяют ему общаться с другими и выражать собственные чувства и возможности.

Посредством искусства можно установить индивидуальные и типологические особенности детей, причины разных состояний и поведения. Искусство помогает и фиксированию пережитых травм, прошедших и настоящих конфликтов, наличие ситуаций с отрицательным влиянием на психику и поведение. Часто можно отреагировать на сложные чувства, достигая их выражения, что является своеобразным релаксирующим элементом и имеет прямое значение для педагогической практики. Таким образом, педагог может индивидуально и целенаправленно организовать воспитательную работу по отношению к воспитательным проблемам в каждом конкретном случае.

Посредством занятия детей искусством еще с раннего возраста педагоги и родители могут установить ряд талантов и направить свои усилия на их развитие и формирование определённых специфических способностей у детей.

Известно, что в воспитательном процессе детей и подростков (независимо от того, идет ли речь о нормальных детях или детях с отклонениями) эмоции и чувства имеют существенное значение. Здесь снова на первый план выделяется роль искусства в развитии эмоциональной сферы детской личности, формировании ее эстетической культуры, чувств и поведения.

Положительные эмоции и чувства, порожденные искусством, отражаются благоприятно и на актуализации опыта, а в сфере общения они выражаются в виде специфической активности личности. Известно, что межличностные отношения строятся на основе симпатии, антипатии или безразличия. В этой связи и в процессе развития эмоциональной сферы, и при формировании детской личности искусство имеет существенное значение при обогащении, дифференциации эмоций и чувств, установлении их широкой гаммы и роли. С возрастом эмоции и чувства становятся более устойчивыми и богатыми, чему способствует и искусство. Под влиянием различных видов искусства особенно активно развиваются эстетические чувства.

При наличии положительных эмоций ребёнок активен, бодр, жизнерадостен, позитивно настроен. Эмоциональное развитие детей и их поведение в целом протекает правильно, если нет психических травм, повышенной тревожности, отсутствия любви и безопасности. Именно в этих случаях искусство также играет существенную роль как профилактическое и терапевтическое средство, так как при неблагоприятных для ребёнка ситуациях

эмоции сигнализируют о его внутреннем мире (органичном и душевном), они индикируют наличие дезадаптации или стресса, кризиса или конфликта, нарушения равновесия с окружающим миром. Положительные чувства регулируют психическую деятельность ребёнка и его поведение, создают новые доминанты и мотивацию.

Некоторые авторы акцентируют внимание на тот факт, что «...терапевтическое и помогающее значение свободных занятий искусством является результатом влияния творческой деятельности на эмоции, самовыражение, личностный катарсис, самоидентификацию», «а посредством визуальных образов передаются представления о самих себе», о собственных чувствах и переживаниях [11, с. 45].

В воспитательной системе в целом и при реализации усилий педагогов и родителей для гармонического развития детской личности профилактика отклонений в развитии и поведении является важной составной частью. В некоторых случаях, когда наблюдаются проявления функциональных смущений, отклонений в поведении, при некоторых индивидуальных и типологических особенностях, которые угрожают развитием отрицательных черт характера и поведения, профилактика становится очень важной. Связанная с воспитательной деятельностью профилактика имеет основное значение с ее определённой направленностью и задачами. В этой деятельности искусство занимает конкретное место благодаря силе своего воздействия.

В последние годы арт-терапия является очень важным направлением и при лечении девиации в поведении, при профилактике проявлений невротических заболеваний (например, разных видов неврозов, таких как истерия, психастения, неврастения, логоневрозы и др.). Все активнее используются различные арт-терапевтические техники не только в терапии ряда психических заболеваний, но и в системе ресоциализации. Значение арт-терапевтической деятельности очень ярко выражается в данном контексте.

Арт-терапия используется и при наличии только функциональных смущений нервной системы, которые все еще не проявились как заболевание, но являются симптомами различных заболеваний и отклонений. Такими смущениями, например, являются депрессии или агрессивное поведение, проявление детьми упрямства, каприза, частого рыдания, конфликтов, легкой раздражительности, страхов и т.п. Часто в педагогической практике подобным проявлениям не придают значения и связывают их только с воспитанием ребёнка. Во многих случаях именно они могут стать сигналом невротических смущений, когда необходимо принятие своевременных комплексных коррекционных мер, чтобы не получить устойчивые отрицательные проявления в поведении ребёнка или невротические заболевания.

Доказано, что арт-терапия успешно применяется среди детей, которые стеснительны или переживают семейные травмы, разные формы физического или психического террора, насилия и т.д. Такие дети нуждаются в самоутверждении, выражении, проявлении приятных эмоций, в целенаправленной двигательной активности, которая занимает их внимание

интересной, полезной и эмоционально насыщенной деятельностью. В большинстве случаев успешно применяются формы и техники музыкотерапии, драматерапии, танцевальной терапии, сказкотерапии и др.

Разные формы и виды арт-терапевтической деятельности применяются и к буйным, неводержанным, рассеянными детям. Они определенно нуждаются в занятиях, которые привлекут их внимание и будут развивать их волевые барьеры и закалять их нервную систему, способствовать формированию положительных черт характера, таких как целенаправленность, организованность, дисциплина, самостоятельность и самодисциплина, целеустремленность, умение преодолевать трудности и др. Здесь особенно эффективными являются игровые арт-терапевтические техники, ролевые игры и др.

Немало детей сталкиваются с трудностями при плавных движениях, при легкости и умелости рук, координации движений, становясь неуклюжими и нескладными. Эти дети тоже подходят для работы с различными видами искусств. Особенно успешными в их случае являются двигательная или танцтерапия с музыкальным аккомпанементом, который дополнительно помогает преодолению упомянутых проблем. Формы и элементы танцтерапии и музыкотерапии, различные ролевые игры, занятия балетом и др. являются эффективным средством для формирования правильной осанки, элегантности и плавности походки, легкости и пластичности всего двигательного аппарата, а даже и для преодоления различных искривлений позвоночника, когда речь идет о терапии в полном смысле этого слова (здесь используются различные техники и приёмы двигательной терапии и танцтерапии) [5; 8; 9].

В случаях арт-терапевтической работы с детьми с патологиями особенно эффективной является музыкотерапия, а также техники, связанные с изобразительным искусством, аппликацией, моделированием и т.д. Особенно большой положительный эффект имеет такая терапия у детей и подростков с психическими заболеваниями, такими как аутизм, синдром Дауна, церебральный паралич, нарушения координации и двигательного аппарата. В этих случаях доказано и лечебное действие танцтерапии.

Существенные возможности позитивного воздействия арт-терапии наблюдаются и в социальной сфере. Так, например, «...использование арт-терапевтических техник при работе в детских социальных учреждениях предоставляют детям возможность невербальным путём выразить и освободить свои чувства, о которых им трудно говорить» [11, с. 46]. По мнению К. Рудестама [12], арт-терапия предоставляет детям социально приемлемый выход реакции на агрессию или на другие негативные чувства. Она облегчает неосознанные внутренние конфликты, позволяя им создавать художественные образы посредством художественной деятельности, влияет на развитие эмпатийности и позитивных отношений в группе, развивает и чувство внутреннего контроля.

Чтобы завершить этот своеобразный круг, важно отметить необходимость родителей и педагогов наблюдать внимательно и заботливо за



поведением детей – собственных или их воспитанников – следить за ними. С одной стороны, это будет способствовать раннему и своевременному установлению латентных состояний и склонностей у детей, которые со временем, стимулируемые во время сенситивного периода развития, смогут перерасти в способности. Еще более значимым является аспект использования различных видов искусств в случаях поведенческих отклонений и неврозов с лечебной, развивающей и стимулирующей целью. Необходимо популяризировать занятия искусством и потому, что они напрямую влияют на целостное гармоничное развитие детей и подростков при формировании их личности (как нормальных детей, так и детей с различными аномалиями).

Родители также должны ознакомиться со значением занятий каким-либо видом искусства, чтобы приобщить своих детей к подобным занятиям, ожидая как позитивный эффект в целом через определённое время, так и с целью открытия определённых талантов.

### **Список литературы**

1. Атанасов Ж. Эстетическое воспитание. – София, 1984.
2. Баранов С.П. Педагогика: учебное пособие. – М., 2007
3. Механджийска Г. Арт-терапия за деца // Обществено възпитание. – София, 2004. – Кн. 4.
4. Мустакас К. Игровая терапия. – СПб., 2000.
5. Пирьов Г.Д. Децата и ние // Актуални проблеми на детството. – София, 1993.
6. Попов Т. Терапия и профилактика чрез изкуство. – София, 2004.
7. Попов Т. Аспекти на балетното образование. – София, 2001.
8. Попов Т. Балетното обучение като профилактично и терапевтично средство // Образование. – 2000.
9. Попов Т. И пак, за танца. – София, 2005.
10. Психология на творчеството / под ред. на Г.Д. Пирьов и П. Русев. – София, 1981.
11. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб., 2000.
12. Теория на възпитанието /Под ред. на Л. Димитров. – София, 1994.

*Nikoleta Spyridopoulou*

South-West University „Neofit Rilski“,  
Blagoevgrad (Bulgaria)

## **THE STRUCTURE OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF GREECE: THE THREE LEVELS OF EDUCATION**

**Abstract.** The educational system in Greece is mainly characterized by its versatile character, which is ordained by the numerous laws and decrees of the Greek Ministry of Education and Religious Affairs. Over the years, the Ministry in question has made significant changes to the education system, most of which were mandated by the wish of each government to adopt recent scientific findings and acclaimed education models of other countries in the world. Adapting state-of-the-art research in the field of education, as well as foreign education practices to meet the needs of the Greek society and labor market has resulted in a multilayered education system, which caters for all students in the country. Most students in Greece attend public schools of all levels, for which there are no tuition fees while, according to the Hellenic Statistical Authority, between 4 and 6.5% of the student population enrolls in private schools of all levels.

**Keywords:** structure of the educational system of greece : the three levels of education

## INTRODUCTION

**Education in Greece** is centralized and governed by the Ministry of Education and Religious Affairs at all grade levels. The Ministry exercises control over public schools, formulates and implements legislation, administers the budget, coordinates national level university entrance examinations, sets up the national curriculum, appoints public school teaching staff, and coordinates other services.

The national supervisory role of the Ministry is exercised through Regional Unit Public Education Offices, which are named Regional Directorates of Primary and Secondary School Education. Public schools and their supply of textbooks are funded by the government. Public schools in Greece are tuition-free and students on a state approved list are provided with textbooks at no cost.

About 25% of postgraduate programs are tuition-fee, while about 30% of students are eligible to attend programs tuition-free based on individual criteria.

Formal education in Greece comprises three educational stages. The first stage of formal education is the primary stage, which lasts for six years starting at age of 6 and ending at the age of 12, followed by the secondary stage, which is separated into two sub-stages: the compulsory Gymnasium, which lasts three years starting at age 12, and non-compulsory Lyceum which lasts three years starting at 15. The third stage involves higher education.

School holidays in Greece include Christmas, Greek Independence Day, Easter, National Anniversary Day, a three-month summer holiday, National Public Holidays, and local holidays, which vary by region such as the local patron saints day.

In addition to schooling, the majority of students attend extracurricular private classes at private centers called "frontistiria" or one-to-one tuition. These centers prepare students for higher education admissions, like the Pan-Hellenic Examinations and/or provide foreign language education.

### **The Greek educational system divided into three levels of education**

#### **1. The primary level of education:**

Primary Education is provided by the Kindergarten which constitutes pre-school education and the Primary Education which constitutes the first cycle of compulsory education (Eurydice).

##### ***Kindergarten***

The Kindergarten aims to support and enhance the educational process and the socialization process provided by the family. It seeks to enhance the psychomotor, social, emotional, mental and moral development of infants, both individually and in groups. It enhances aesthetic cultivation, intellectual development, the overall development of motor and spiritual skills (Eurydice).

In Greece, the operation of the All-Day Kindergarten with extended hours of creative employment has also been institutionalized, from 08.00 to 16.00, for the infants and the kindergartens of the country are gradually included in it. There are also Special Kindergartens for infants with special educational needs (Eurydice). Kindergarten lasts two years, from the age of four to six, and is a stage of preparation that contributes to the inclusion of children in Primary School (Eurydice). Primary school

Primary School belongs to Compulsory Education. Attendance at this school is compulsory and lasts for six years, from the age of six to twelve. The primary goal of the Primary School is the comprehensive, harmonious and balanced mental and physical development of the students, so that, regardless of gender and origin, they have the opportunity to develop into integrated personalities and to live creatively (Eurydice). During the study at the Primary School, the relationship between creative activity and the study of objects, situations and phenomena is formed and expanded and the mechanisms that enhance the assimilation of knowledge are developed. Elementary School helps students to understand fundamental concepts and gradually acquire the ability to return to the realm of abstract thinking and to handle oral and written speech correctly (Eurydice).

In Greece, the operation of the All-Day Primary School is gradually implemented with extended opening hours and an enriched curriculum, which includes as a priority the children of working parents, as well as Supporting Teaching Programs for students with learning difficulties and for foreign students. There are also Special Schools and Integration Classes for children with special educational needs. At the same time, since 1996, Intercultural Education Schools have been operating to address the educational needs of groups with social, cultural or religious peculiarities (Eurydice).

The process of promoting primary school students from class to class is done without exams, as long as they have studied for more than half of the school year and if at the discretion of their teacher, they meet the assessment conditions that prove the degree of knowledge they acquire. At the end of each school year, students are given a title of progress (Eurydice).

At the end of the sixth grade, the school is completed and a Title of Studies is issued, which is officially transferred to a High School in the area in order for the students to continue their studies in it.

## **2. The second level of education**

Secondary Education is provided in two cycles: The compulsory Secondary Education offered by the High School and the post-compulsory Secondary Education offered by the Unified Lyceum and the Technical Vocational Schools (T.E.E. in Greek) (Eurydice). High school The High School covers the last three years of compulsory education and students attend it from the age of twelve to fifteen.

The education provided in the High School, as mentioned in the relevant Law, aims to promote the comprehensive development of students based on the capabilities they have at this age and the requirements they are called to face in life. In particular, the High School helps students to expand their value system, to complete and

combine the acquisition of knowledge with the corresponding social issues, to cultivate their linguistic expression, to develop their body smoothly, to get to know the various forms of art, to form an aesthetic criterion, to realize their possibilities, inclinations, skills and interests (European Commission, 2019). There are day High Schools as well as evening ones. Working students are accepted in the evening High Schools as long as they have completed the 14th year of their age. Also, in Greece there are Music High Schools, Intercultural Education High Schools and High Schools with a Sports Facility department (European Commission, 2019).

For the students of High School with learning difficulties, as well as for the foreign students, Supporting Teaching is provided by attending a special program in the subjects in which they have difficulties. At the same time, there are Special High Schools and Integration Classes for children with special educational needs. Also, since 1996, Intercultural Education Schools have been operating to address the educational needs of groups with social, cultural or religious peculiarities (European Commission, 2019).

The assessment in High School results synthetically from the daily oral examination and the whole participation of the student in the teaching-learning process, the short written tests, the hourly compulsory written tests, and finally, the written recapitulative examinations after the end of the year (European Commission, 2019).

At the end of the school year, students who do not complete a promotion in some courses are referred to a supplementary exam in September. Those who are not considered worthy of promotion must study again in the same class or if they are students of the last grade of High School, they have the right to take a re-examination in the prescribed examination periods (European Commission, 2019). High school graduates receive a Bachelor's Degree, which gives them the opportunity to join the Second Cycle of Secondary Education. Also, High School graduates, over the age of 18, can be admitted to Departments of IEK, in specific specialties, where they study for up to 2 semesters and obtain a Level 1 Vocational Training Certificate (European Commission, 2019).

### ***Structure, duration and goal***

The Unified Lyceum was instituted with the educational reform of 1997, with Law 2525, and replaced the old types of lyceums. Its goal is the comprehensive development of the student's abilities and skills and his preparation to take on a responsible role in modern society. Its main features are the emphasis on general education and the great opportunity it provides for horizontal and vertical movement to the other equal or higher levels of the education system (Eurydice). The Unified Lyceum consists of three classes and the study lasts three years. The admission of high school graduates in the first grade is done without exams.

#### **Educational programs**

In the first grade of the Unified Lyceum the program consists of General Education courses, which are common to all students. In the second grade, students are required to choose one of the following Directions: Theoretical, Positive or Technological. They can, however, change direction, if they wish, until mid-October

of each year. There are three direction courses in the B Lyceum and they cover 7 hours per week. In DG Lyceum the direction courses are four and cover 12 hours per week. At the same time, the students of the Unified Lyceum of the 2nd and 3rd grade attend general education courses, which cover 24 and 16 teaching hours per week in each class respectively. Elective courses are offered in all classes of the Unified Lyceum, from which students are required to attend at least 2 hours per week (Eurydice)

### Exams

The students of the first and second grade of the Unified Lyceum, at the end of the year, take exams at the school unit level in all their courses, while the third grade students give exams both at the school unit level and at the national level to obtain a High School Diploma.

Holders of a High School Diploma have the following opportunities:

- a. Employees in the public or private sector should enter the labor market
- b. To be admitted to the Higher Education Institutions (Universities) or to the Higher Technological Educational Institutions (TEI in Greek) of the country, participating in the examinations that take place every year at the national level in five general education courses and in four direction courses.
- c. To be admitted to public or private Vocational Training Institutes (I.E.K), and to obtain a Vocational Training Diploma of post-secondary vocational training level (Eurydice).

In addition to the day schools, there are also evening Unified Lyceums with four years of study for working young people. There are also Music Unified High Schools, Ecclesiastical Unified Lyceums, and Unified Lyceums with the Department of Sports Facilitation, Minority Unified High Schools and Unified Lyceums of Intercultural Education, as well as Unified High Schools for Special Education students and Classes.

### **Technical Vocational Schools (T.E.E.) : Structure, duration and goal**

The Technical Vocational Schools belongs to the Ministry of National Education and Religions, while also operate Technical Vocational Schools under the supervision of other Ministries, as well as T.E.E. apprenticeship of the Labor Employment Organization (O.A.E.D. in Greek). Their goal, according to Law 2640/1998, is the combination of general education with specialized technical and professional knowledge, with the aim of professional integration into the labor market ([www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)). In addition to the daily, there are also evening Technical Vocational Schools for employees up to 50 years of age who wish to improve their position in the labor market. Candidates are admitted without exams with the necessary condition that they hold a high school diploma or other equivalent title abroad ([www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)).

Studying at a Technical Vocational School lasts up to 3 years and is organized into two independent Study Circles, which include individual areas and specialties. The first cycle lasts two years and the second one year, while for the evenings one year is added for the first cycle and one semester for the second (Eurydice).

## Educational programs

The curriculum includes basic courses of General Education, as well as Technological (theoretical and laboratory) courses of the individual Sectors and Specialties. The Sectors that operate in both courses are the following:

- Mechanical
- Electronic
- Electrical
- Applied Arts
- Textiles and Clothing
- Construction
- Economy and Management
- Agriculture - Food - Environment
- Health and Welfare
- Chemical laboratory applications
- Sailor and Navy
- Informatics and Computer Networks
- Hairdressing and Aesthetics

The number of Sectors that operate in each Technical Vocational School depends on local socio-economic conditions, the number and preferences of students. The Sectors are divided into sub-Specialties in the Second grade of the A cycle and in the B cycle of studies. For the laboratory exercise of the students, the School Laboratory Centers (S.E.K.) operates as separate school units (European Commission, 2019). The graduates of the first cycle of studies at the Technical Vocational School can:

a. Obtain a license to practice according to the specialty they have followed and the provisions in force.

b. Continue their studies in the second cycle of Technical Vocational School.

The graduates of the second cycle of studies at Technical Vocational Schools they can:

a. Obtain a license to practice according to the specialty they have followed and the provisions in force.

b. Enroll in a post-secondary IEK, studying in the 3rd semester of studies in a corresponding specialty or in the 1st semester in any other specialty.

c. Be admitted to TEI in departments of corresponding or related specialty, after examinations at the national level in two courses of General Education (Mathematics and Modern Greek) and one course of Specialty (Eurydice).

## Examinations and level of vocational training

After the completion of the first cycle of studies, examinations are carried out within the school in all the taught subjects. The successful candidates are awarded a Level 2 Vocational Education and Training Degree and are considered capable of performing specialized, mainly manual work.

Upon completion of the second cycle of studies, students receive, following examinations conducted within the school in all the courses taught, a Vocational Education and Training Level 3 and are considered capable of performing technical

work that can be performed independently or entails framing responsibilities and coordination. For those who wish to continue their studies at TEI have to pass exams, nationwide, in two courses of General Education (Mathematics and Modern Greek) and one course of Specialty ([www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)).

#### Additional teaching support

To the students of the Unified Lyceum and the T.E.E. which provide learning gaps, the State provides free Additional Teaching Support within schools, both in General Education courses and in Specialty courses. There are also Technical Vocational Schools for Special Education for students with special educational needs.

The Unified Lyceums are connected with the T.E.E. with a horizontal interface so that the student can move from one to another if he wishes. Thus, the graduate of the first cycle of T.E.E. can go to the 2nd grade of the Unified Lyceum, while conversely the student of the Unified Lyceum can go to the 1st grade of the 1st cycle of TEE and in the B class of the A cycle of T.E.E. only in specific areas ([www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)).

### 3. The third level of education.

#### Structure and purpose

In Greece, based on Law 2916/2001, Higher Education is divided into Higher University Education, which is provided to Universities, and Higher Technological Education, which is provided to Technological Educational Institutions (TEI). In addition, since the academic year 1997/98, the Hellenic Open University (EAP) has been established. By order of the Constitution, vocational and special education are also provided in the schools of Higher Education. More specifically, the structure of Greek Higher Education is as follows:

**Higher University Education:** Higher University Education has as its mission the high theoretical and global training of the future scientific potential of the country. Universities, Polytechnics, the School of Fine Arts and the Hellenic Open University belong to Higher University Education. In Greece, there are 20 Universities, in different cities of the country, which consist of Schools, which in turn are divided into Departments and these into respective Sectors (Eurydice).

**Higher Technological Education:** Higher Technological Education has the role of contributing to the development process of the country and to the progress of science and applied research. Education is geared towards assimilating and transferring science data to production. Studies at TEI compared to those in Universities they have a more applied character. In Greece there are 15 TEI, which consist of at least two Schools, which include two or more Departments. The TEI operate in various cities of the country, while some also have independent branches, ie independent Departments in another city. The Higher Technological Education also includes the Higher School of Pedagogical Technological Education (ASPAITE), which recently replaced (Law 3027/2002) the School of Vocational Training Officers (SELETE). ASPAITE belongs to the General Department of Pedagogical Courses (GTPM), which took the place of the Pedagogical Technical School (PATES) and covers a large part of the pedagogical training of the candidate teachers of TEE (European Commission, 2019).



The Hellenic Open University: The Hellenic Open University (EAP) is the basis of open and distance education. The main goal of E.A.P. is to offer more educational opportunities to a wide range of stakeholders and age groups based on the notion that education is a right for all throughout their lives. The E.A.P. operates since 1998 and is based in Patras.

Higher Education: The Higher Education includes various schools that provide professional specialization in specific areas related to religion, art, tourism, the navy, the army and public order. More specifically, these schools include the Higher Ecclesiastical Schools, the Merchant Navy Academies, the Higher Schools of Dance and Dramatic Art, the Higher Schools of Tourism Education, the Higher Schools of Non-Commissioned Officers of the Ministry of National Defense and the Civil Defense.

According to the current Constitution, the bodies of Higher Education are Legal Entities under Public Law, fully self-governing, which are under the supervision of the state and are financed by it.

The study programs are offered mainly in the Greek language. However, there are specialized undergraduate or graduate programs in a foreign language. At the same time, knowledge of one or more foreign languages is a prerequisite for the introduction and follow-up of postgraduate programs. The study, for the most part, is free with some exceptions that mainly concern some postgraduate study programs and studies at E.A.P ([www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)).

#### Admission Requirements

A basic condition for admission to Higher Education is the possession of the diploma of the Unified Lyceum, while the number of students admitted to each Department of Universities and TEI determined by the Ministry of Education on an annual basis. The admission process is based on the performance of students in the last two classes in nine General Education and Direction courses, which are examined in national level issues, including the oral grade by 30% and the written grade by 70%. More information about the system of access to Higher Education can be found on the website of the Ministry of Education. Right of admission to a certain number of TEI positions. The graduates of the Technical Vocational Schools (TEE) also have. Those who have exceeded the 23rd year of their age through the alternative forms of University Education of E.A.P. have the opportunity to be admitted to Higher Education, without exams. As far as the Higher Education Schools are concerned, in some of them the participation in the general examinations is not required, but they follow a special admission system. Finally, foreign graduates of Secondary Education Abroad can be admitted to the Greek Higher Education based on the degree of their country's graduation. Their admission, of course, depends on the number of positions offered by Greek Universities for international students and the certification of knowledge of the Greek language through special exams organized by the Universities of Athens and Thessaloniki. Information on how to enter the Higher Education of Greeks abroad and children of employees serving abroad can be found on the website of the Ministry of Education. Citizens - members of the European Union are exempt from financial obligations to study at TEI, but they need to meet



specific financial obligations if they wish to study at one of the Greek Universities ([www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)).

Graduates of Higher Education Schools have the opportunity to participate in Graduation Examinations to be admitted to other Higher Education Institutions.

Educational Institutions and Study Programs

Universities: The study at the Universities lasts four years, except for some Schools where the study can last five or six years. The academic year at Greek Universities is divided into two semesters of thirteen full weeks of teaching and three weeks of examinations. Students complete their studies after four years and if they have successfully completed the attendance and examination of compulsory courses, as well as elective courses. The degree of study in Greek Universities is the Degree or the Diploma depending on the School of study. Universities provide degrees in the following scientific fields:

- Humanities, Law and Social Sciences
- Science
  
- Health Sciences
- Technological Sciences
  
- Economics and Management Sciences.

TEI: Studying at TEI lasts four years. It is divided into eight semesters that include the curricula and the semester of the dissertation, during which it is possible to carry out the guided and evaluated exercise in the profession. The degree in TEI is the Degree. The TEI provide a total of 81 specializations in their fields:

- Graphic Arts and Art Studies
- Management and Economy
- Health and Welfare Professions
- Technological Applications
- Food Technology and Nutrition
- Agriculture Technology
- Music Technology.

E.A.P: The study program at E.A.P. is based on the method of distance learning. Students need to properly organize their time to meet the requirements of the study required by this teaching method. The E.A.P. provides a degree equivalent to the degree of "traditional" Universities. It organizes undergraduate and postgraduate study programs, as well as vocational training or postgraduate programs that lead to certificates of attendance or training.

Finally, in most Universities and TEI, the country has Liaison Offices, which are a bridge between Higher Education and the labor market. Through close cooperation with productive bodies, they help graduates and graduates go smoothly into the world of production ([www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)).

#### Postgraduate Programs

In Greece, Postgraduate Programs lead to the acquisition of a Postgraduate Specialization Diploma. The general goal of the Postgraduate Programs (MSc) is to

expand the studies, at the postgraduate level, in order to provide specialization in various cognitive areas. In Greece, there are two hundred and thirteen Postgraduate Programs in Universities and twelve in the E.A.P. leading to the acquisition of the Postgraduate Specialization Diploma (M.D.E.). Graduates of Universities and TEI can enroll in postgraduate programs. Candidates are admitted through the selection or examination process (oral and / or written). Also, knowledge of at least one foreign language is a prerequisite. Their duration cannot be less than one calendar year. More information regarding postgraduate programs is provided on the website of the Ministry of Education - postgraduate programs ([www.mined.gov.gr](http://www.mined.gov.gr)).

### Doctoral Programs

Doctoral Studies lead to the acquisition of a Doctoral Degree. The general goal of the doctoral studies is the specialization in strategically important cognitive areas, and the deepening and development of the basic research in various scientific areas, resulting in the modern strengthening of the scientific fabric of the country. In order to obtain a Doctoral Diploma, a prerequisite is the possession of a Postgraduate Specialization Diploma (M.D.E.) in all the Universities that operate organized Postgraduate Programs. The elaboration of a doctoral dissertation in departments of the Universities that do not operate in an organized Postgraduate Program is done at the request of the candidate and after following a specific procedure. There are, however, some Departments of Universities where it is possible to obtain only a doctoral degree. The conditions for admission to these departments are determined by the Departments themselves. More information regarding doctoral programs is provided by the website of the Ministry of Education - postgraduate programs ([www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)).

## CONCLUSION

In Greece, education can be private and public. The Ministry of Education and Religions of the country is the body for exercising and shaping the educational policy. The public nature of education is provided by the institutional framework of the country, according to which all Greek citizens must be able to have free access to all levels of education.

Greek families have always placed a high value on education, which is the right of every citizen and is provided by the Greek state from kindergarten to the university level. Greek people have reached a very high level of education (56% of Greeks in their third decade have had tertiary education). The country sends more students abroad to study, per capita, than any other country in the world. European and American Universities boast large numbers of students from Greece, many of whom achieve high academic success.

*Nikoleta Spyridopoulou*

South-West University „Neofit Rilski“,  
Blagoevgrad (Bulgaria)

## THE EDUCATIONAL POLICY OF THE EUROPEAN UNION THROUGH A SERIES OF POLITICAL AND ECONOMIC CHOICES AND PROCESSES

**Abstract.** In the European Union education is the responsibility of Member States; European Union institutions play a supporting role. According to Art. 165 of the Treaty on the Functioning of the European Union, the Community shall contribute to the development of quality education by encouraging cooperation between Member States, through actions such as promoting the mobility of citizens, designing joint study programmes, establishing networks, exchanging information or teaching languages of the European Union. The Treaty also contains a commitment to promote life-long learning for all citizens of the Union.

The EU also funds educational, vocational and citizenship-building programmes which encourage EU citizens to take advantage of opportunities which the EU offers its citizens to live, study and work in other countries. The best known of these is the Erasmus programme, under which more than 3,000,000 students have taken part in inter-university exchange and mobility over the last 20 years. Since 2000, conscious of the importance of Education and Training for their economic and social objectives, EU Member States have begun working together to achieve specific goals in the field of Education. By sharing examples of good policy practice, by taking part in Peer Learning activities, by setting benchmarks and by tracking progress against key indicators, the 27 Member States aim to respond coherently to common challenges, whilst retaining their individual sovereignty in the field of Education policy.

**Keywords:** the educational policy of the European Union through a series of political and economic choices and processes

## INTRODUCTION

European Union was established by the six leader European countries (Germany, France, Italy, Belgium, Netherlands, and Luxembourg) after WWII firstly in order to Set an economic union among them (Fontaine, 2007). EU educational policy emerges essentially by the aim of carrying out internal market obligations, depending on economic justifications (Besgul, 2013). EU started to attach importance to educational policies by noticing that it had to provide a cultural and social integration for achieving the aim of politic and cultural integration (Besgul, 2013). In this point, EU educational policy emerged from social and economic factors, and it was considered as an instrument to fulfill the demands of equality and justice in society to realize social justice and contribute to economic growth (Fontaine, 2007). EU sees its educational policy as both a national area of activity and goal to facilitate the applications of other community activities thanks to its educational policies at the same time. One the one hand while it consolidates the harmony among the citizens of union by supporting foreign education and exchange of students and teachers and empowering EU's integration, it successfully contributes to apply the policies like community, unemployment, research, technological development, environment etc. on the other hand(Horvath,2007). Different cultural, historical, and political identities which the members have in EU bring some differences in its education systems (Kihitir, 2004). In spite of these differences among EU's member countries, while education is seen as an advantage for countries to put their own experiences forwards, knowledge appears as an advantage in terms of the development of new viewpoints

by experiences and innovations exchanged (Kihtir, 2004). Every member country to bring new ideas in the Union to boost the education system into a better level. EU in this way does not try to standardize its education system ignoring these differences in its education system and insist a unique educational policy; it sets the member countries free in applying a system suitable for their own national structures on the contrary. The harmonization of education systems more than the integration is deemed significantly with regards to the future of the Union. In this point, the basic approach of the Union in the field of education is to regulate the education systems of the member countries without contradicting each other (Tuzcu, 2006). The way of minimizing the negative states that can be emerged from the present differences is to develop policies inclined towards cooperating with EU's member countries in the field of education (Charlier and Croshe, 2005).

### **The European Union's policies on education.**

Efforts to approach European Educational Policy are subject to certain restrictions. In particular, Europe's educational policy cannot be analyzed in the way in which the educational policy of a nation-state, which is historically, socially, politically and culturally structured, is analyzed and understood. The European Union is a special case of a supranational formation, characterized by complexity, complexity and constant evolution. The peculiarities of the complexity and fluidity that characterize the process of European integration over the last 50 years are certainly reflected in the processes, structures, contents and results of its initiatives and actions at the policy levels in which, according to the current conditions, is active. Therefore, an educational policy is described, which firstly did not evolve and does not evolve in the form of the gradual implementation of an original social and pedagogical idea and secondly, takes place in the context of a peace process, which is characterized by successive delays and accelerations, contradictions, conflicts, regressions and consensus. According to the above, in order to understand the European educational policy, the periods of formation of its structures, objectives and contents must be described. In this way, both the developments that exist in the European educational policy can be examined and understood in relation to the general developments that exist in the broader context of the orientations of European integration.

The dates of those decisions of the European Union, which have made significant qualitative changes both in the field of policies and in the general context of the orientations of the European edifice, can be used as points of chronological delimitation of the periods of evolution of European educational policy. Stamelos and Vassilopoulos (2004: 49) distinguish between the three periods of formation of a European educational policy 1977-1976, 1976 -1992 and 1993 until today. The periodicals of Pasia (2006) and Dewe & Weber (2007) follow the same logic. More specifically, Pasiás (2006) focusing on the Maastricht Treaty and the Lisbon Treaty, distinguishes between three main periods 1957-1992, 1993-1999 and 2000 till today. On the other hand, Dewe & Weber (2007) distinguish between periods based on the

intersections in the economic and political orientations of the Union, which marked changes in the role of education within the European edifice. In particular, these are first, education for the economy that belongs to the period 1997-1985, secondly, the Europe of the citizens of the period 1989-1990, the consolidation of the internal market 1993-2000 and fourth, the Lisbon strategy corresponding to the period from 2000 to the present.

### **The period from 1957 to 1976: Professional training**

The European Union's general interest in education from 1957 to 1976 is limited, as education was not within its direct competence and the Union's institutions did not have the authority to operate in the education sector. The founding texts of both the European Coal and Steel Community and the European Atomic Energy Community have no substantial references to education and only mention specific actions for the training of workers in the fields of carbon, steel and the nuclear sector. Also, of general interest are the articles on education included in the Treaty of Rome in 1957. In particular, Article 123 mentions the establishment of the European Social Fund, which aims to improve employment opportunities. Also, Article 128 defines the implementation of a professional education policy and defines the general principles of a common professional policy (Stamelos & Vasilopoulos, 2004).

The reason for the European Union's main focus on professional training during this period lies in the fact that the founding member states initially defined economic and social integration as equally important. In the context of this initial goal of social integration, the goal of professional training was to be the key to achieving social integration, especially among young people. With the shift to the financial sector, professional training is part of the logic of the goal, which is to strengthen the international competitiveness of products through quality improvement of work (Pesmazoglou, 1987). Based on this logic, in 1971, it was decided by the Council of Ministers of Education to create a list of principles in order to promote professional education. In 1975, the Council established a Community Professional Training Policy, called the European Center for the Development of Professional Training. His main goal was to promote a European lifelong learning space, firstly, through data analysis and dissemination of information and secondly, to encourage common approaches to address the potential problems facing professional training ([www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)).

Overall, in terms of developments in the field of European Educational Policy during this period, all the efforts and interests of the European Union have focused exclusively on the field of professional training. In other words, they were limited to the aspects of the education system, which are related both to the general principles of the economic system and to the problems of the constant imbalance that characterizes the labor market during this period (Pesmazoglou: 1987).

### **The period 1976-1992: The initial stage of the formation of European Education**

During the second period, the foundations and axes of the common educational policy were defined. In particular, the EEC Education Ministers, in 1976, voted on the Community's first action plan in the field of education. The nature of this

resolution was political, as it established the Education Committee as the main body responsible for coordinating the cooperation of Member States in educational matters (Pasiás, 2006). In addition, for the first time, the European Dimension of Education as a concept appears in an EU text.

The main objectives of the first joint educational program are the following:

1) Cultural and professional training of the citizens of the remaining Member States.

2) Improving the relationship between educational systems.

3) Collection of statistical and documented data.

4) Achieving cooperation in the field of higher education.

5) Enhancing foreign language teaching.

6) Promoting equal opportunities (Tsaousis, 2000).

This was followed in 1982 by the approval of the Community's Second Action Plan for Professional Education, which outlines the main directions of Community policy in the field of professional education and innovates on issues that will be a reference point for educational training policies in the coming years (Pasiás, 2000). In general, the decade 1976-1985 is characterized by a set of initiatives, programs and actions in the field of education with a main focus on professional education and training.

At this point it should be noted that the European Union considers professional training to be a tool of employment policies and, consequently, a means of addressing the significant economic and social problems faced by most Member States during this period (Pasiás, 2000). It is therefore concluded that for the European Union a well-trained workforce is a key factor in achieving competitiveness and productivity. The formation of the EU's basic training guidelines in the field of training is increasingly determined by the terms of productivity, competitiveness and adaptability to international conditions.

During the period 1986-1992, the Commission promotes community action programs within national education systems in order to strengthen education and economy relations at the national level and the more effective contribution of educational systems to the completion of the single market and cohesion of the Community (Pasiás, 2000). However, the professional education is not the only area of interest in the EU, from 1986 onwards. An example of this is the resolution of the Ministers of Education of 24 May 1988 on the strengthening of the European dimension in education. The resolution adopts the main position of the report of the Council of Ministers, which emphasizes the need for a European society that has an economic, social, political and cultural organization and sharply criticizes the perception that the European Union wants to have mainly economic character.

In particular, the resolution states the following:

1) strengthening the sense of European identity of young people and the value of European culture.

2) creating opportunities for young people to participate in the economic and social development of the EU.

3) Finding the right ways for young people to understand the benefits of the European Union.

4) to expand the historical, cultural, economic and social knowledge of young people on issues related to the Community.

The actions of the period include the following:

1) Convention for the Establishment of the European University Institute of Florence. The European University specializes in research in the fields of history and culture, economics, law and political and social sciences.

2) Establishment of the Erasmus program through Articles 128 and 235 of the Treaty of Rome to strengthen the European dimension and mobility in higher education, as well as to improve transparency in the recognition of studies and diplomas in Europe.

3) Adoption of the COMMET program, which includes the promotion of cooperation between universities.

4) Adoption of the PETRA program, which refers to the support of vocational training of young people and their preparation for their professional life.

5) Establishment of the LINGUA program related to the optimization of knowledge of foreign languages.

6) Creation of the EUROTECNET program aimed at promoting innovation in the field of vocational training, in order to calculate the current and future technological changes and their impact on employment and work.

7) Establishment of Directive 89/48 which stipulates mutual recognition of diplomas. This directive is innovative, because it promotes the establishment of a mechanism for the recognition of diplomas at European level (Stamelos & Vasilopoulos, 2004).

8) Establishment of the Eurydice Network, which aims to gather, monitor, process and provide reliable information on European education systems and policies.

### **The period from 1992 to 2000: Institutionalization of European Education**

The signing of the Maastricht Treaty is very important for the course of the European Union and the development of European integration. The Maastricht Treaty upgrades the importance of education, as it recognizes it as an official sector of EU policy. Also, through the provisions of the Treaty, education is formed on a new legal basis.

According to the Maastricht Treaty, the EU's education policy is summed up in four areas:

1) promoting the cooperation of educational institutions

2) connection of educational institutions and labor market

3) formation of integration and reintegration structures in the labor market

4) Transparency, compatibility and comparability of European educational systems (Stamelos & Vasilopoulos, 2004).

In 1995, the Commission published the White Paper for the education and the training entitled: "Teaching and Learning. Towards a Knowledge Society". In this way, European Educational Policy was re-established. The Amsterdam Treaty further strengthens the role of education in the process of European integration. He made



minor changes to certain provisions of the Maastricht Treaty concerning education. The most important of these concerned the expansion of the decision-making process and issues related to vocational training (Pasiás, 2006).

Nowadays, EU education policy is defined by Articles 149 and 150, which are contained in Chapter 3: "Education, Vocational Education and Youth". In particular, Article 149 stipulates that the EU's main objectives are the development of the European dimension of education, the mobility of pupils, students and teachers, cooperation between educational institutions, the exchange of information on common problems identified, its encouragement. distance learning and the development of new educational activities. Article 150 also aims to improve vocational training, enhance the mobility of educators and trainees, and enhance cooperation between educational institutions and businesses.

In shaping and implementing the EU's education policy, the Community is acting on the basis of the principle of subsidiarity, through which the exercise of its powers is regulated. According to this principle, the EU retains the right to intervene in areas that do not fall within its exclusive competence, when it is established that the objectives set cannot be achieved by the Member States. According to the above, it is found that the Member States still have the ultimate responsibility for shaping their educational systems. However, the EU has the right to promote quality in education, supporting cooperation between its members and supporting the actions they take. With the signing of the Maastricht and Amsterdam Treaties, the EU has accelerated the process of shaping European education.

#### **The period from 2000 until present**

In 2000, the Lisbon Treaty was signed, outlining the strategic goals that the EU should have achieved by 2010, in order to be considered a competitive and dynamic global economy. Adopting and implementing a strategic goal program is necessary for the EU to keep pace with the developments in information and communication technologies.

The Lisbon strategy, as it was developed after 2000, has the following objectives:

1) The preparation of the transition to a dynamic and competitive knowledge economy. Forming such an economy presupposes a continuous effort to adapt to the development of the information society, as well as efforts to reach consensus in the field of development and research. The education sector plays an important role in the knowledge economy, as people destined for the labor market must be provided with the appropriate education and training.

2) The modernization of the European Social Model, which will be achieved through the fight against social exclusion and investment in human resources. Member States play a particularly important role at this level by investing in education and training and implementing active employment policies.

3) The protection of the environment and the shaping of the conditions necessary for ensuring sustainable development. Economic growth and continuous market liberalization will not be viable unless accompanied by actions to reduce



environmental pressures and conserve natural resources (Govaris & Roussakis, 2008).

From the above it is clear that both education and the achievement of cooperation between education and other areas of politics, such as research, employment and macroeconomics, are a prerequisite for achieving the above objectives.

Because the above objectives are linked to policy areas that fall within the competence of Member States, the EU has introduced the Open Coordination Method with the aim of converging national policies in order to achieve common goals. In particular, the Open Coordination Method is applied in areas such as employment, social protection, social inclusion, education, youth and training and is based on the following:

- 1) in identifying the goals to be achieved together.
- 2) in recording and measuring instruments that have been identified together.
- 3) comparing the performance of Member States and exchanging practices that are better and more effective (Govaris & Roussakis, 2008).

### **The Current Situation in Secondary Education: Europe 2020 Strategy**

Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (EC 2020) "Education and Training 2020" (ET 2020 (<http://www.gsae.edu.gr/el>) is a new strategic framework for European cooperation in the field of education and training and is based on its predecessor, the "Education and Training 2010" work program (ET 2010). It provides a common strategic goal for Member States, including a set of principles for achieving that goal, as well as common working methods with priority areas for each. This conclusion will create a strategic framework for European cooperation in the field of education and training by 2020. This framework is based on the achievements of the work program "Education and Training 2010" (ET 2010) aimed at tackling the challenges that still exist by creating a Europe based on knowledge and making Lifelong Learning a reality for all. The main goal of the framework is to support Member States in the further development of their education and training systems. These systems should provide better means for all citizens to realize their potential, and ensure economic prosperity and sustainable employment. The framework should take into account the full range of education and training systems with the perspective of Lifelong Learning, covering all levels and contexts (including non-formal and informal learning)

([https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_el](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_el)).

The findings set out four strategic objectives for the framework:

1. Realize lifelong learning and mobility. Progress is needed in the implementation of Lifelong Learning strategies, the development of national qualifications frameworks linked to the European Vocational Qualifications Framework and more flexible learning methods. Mobility should be expanded and the European Mobility Quality Charter should be implemented

2. To upgrade the quality and effectiveness of education and training. All citizens should be able to acquire basic skills and all levels of education and training should become more attractive and effective. At the same time, there must be a development of excellence that will enable Europe to maintain a strong global role.

3. To promote equality, social cohesion and active participation in the public. Education and training should involve all citizens to acquire and develop the skills and abilities required to promote their employability and further learning, their active participation in the community and intercultural dialogue. Educational disadvantages must be addressed through high-quality integration and pre-school education.

4. Ensure the strengthening of creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training. The acquisition of multidisciplinary skills by all citizens and the operation of the knowledge triangle (research-innovation training) should be promoted as well as partnerships between businesses and educational institutions.

In order to measure the progress that has been made on these objectives, they are accompanied by indicators and European benchmarks. These objectives are:

- Adult participation in Lifelong Learning at 15% by 2020
- Reduction of 15-year-olds who lag behind in key sectors (comprehension of written language-mathematics-sciences) at a rate below 15% by 2020
- Successful completion of higher education (30-34 years) at least 40% by 2020
- Early dropout (18-24-year old) lower secondary and out of participation in any training or training platform) at a rate of less than 10%

At least 95% of children between the ages of 4 and the beginning of compulsory primary education should be involved in pre-school education ([https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_el](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_el)).

A set of principles is also provided that should be followed during the work for the aforementioned objectives. This includes the implementation of European cooperation in the field of education and training from the perspective of lifelong learning, according to the open coordination method (OCM). European cooperation in the field of education and training should be cross-sectoral, as well as transparent, as it includes relevant policy and all stakeholders. The results of the collaboration should be disseminated and reviewed regularly. Greater compatibility should also be achieved with the two Copenhagen and Bologna processes, as well as strengthening dialogue and co-operation with third countries and international organizations. With the aim of flexible work, and effective methods for European cooperation in the field of education and training, the framework provides a range of work cycles until 2020. Collaboration should take place through mutual learning initiatives for which clear instructions, timelines and planned results have been given. The results of the collaboration should be widely disseminated between policy makers and stakeholders in order to improve visibility and impact. A joint progress report of the Council and the Commission should be drawn up at the end of each cycle, which will help create

priority areas for the next cycle. Together with the Member States, the Commission will monitor co-operation in the field of education and training. Member States should work together to use the OCM, with the aim of developing European cooperation in the field of education and training based on the above strategic goal, principles and national measures to achieve the strategic goal, as well as contribute to achieving European benchmarks. The Commission is called upon to support co-operation between Member States, to assess the progress made on the target and the evaluation criteria, and to continue working on the criteria for mobility, employability and language learning. In addition, the Commission, together with the Member States, should consider how the coherent framework for indicators and benchmarks based on the 2010 work schedule could be harmonized with 2020

### CONCLUSION

Social and economic changes coming with globalization, and economic and politic aims that EU has since its foundation necessitate EU to cooperate with the member countries also in the field of education and to develop policies in this area. Different styles of culture, language, belief, and life, which EU has, bring the variety of educational systems with it. EU tries to develop its educational policies in respect for these differences. In this point, this variety is perceived as an advantage especially when looked at the general education, and EU sees it as an opportunity to benefit from different kinds of culture, language, belief, and life instead of trying to make a monotype educational policy.

*Мая Сотирова,*

доктор по теория на възпитанието и дидактика, доцент,  
Югозападен университет Неофит Рилски,  
Благоевград,  
България

## УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ НА КОМУНИКАТИВНОРЕЧЕВИТЕ УМЕНИЯ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА ТЕКСТОВЕ В I - IV КЛАС

**Анотация.** Осъвременяването на обучението по формиране на комуникативноречевите умения у учениците се определя в значима степен от изискванията на новата образователна парадигма за единно и взаимосвързано овладяване на ключовите компетентности за учене през целия живот. Фактът, че умението да се общува на майчин език, е първата, най-важната от тях, аргументира необходимостта от осъвременяване на методическия инструментариум за формиране и развитие на комуникативната компетентност на учениците в начална училищна възраст. В статията комуникативноречевите умения се разглеждат в контекста на компетентностната ориентация на езиковото обучение. Направена е систематизация на типовете учебни задачи в обучението по създаване на текстове в началните класове и са предложени някои методически ориентири за усъвършенстване на комуникативноречевите умения на учениците в началното родноезиково обучение.

**Ключови думи:** комуникативна компетентност, комуникативноречевите умения, езиково обучение, създаване на текстове

## **IMPROVING COMMUNICATIVE SPEECH SKILLS FOR TEXT CREATION IN PRIMARY SCHOOLS**

*Abstract.* The modernisation of communicative skills training in students is crucially determined by the requirements of the new educational paradigm for a complex and interconnected acquisition of key competences for lifelong learning. The fact that the ability to communicate in mother tongue is the first, the most important of them, justified the need to improve the methodological toolkit for the formation and development of the communicative competence of primary school-age students. In the article, communicative skills are considered in the context of the competence orientation of language learning. There has been a systematicisation of the types of learning tasks in text-making training in primary classes and some methodological guidelines have been proposed for improving the communication skills of primary school-age students.

*Key words:* communicative competence, communicative skills, language learning, text creation

Съвременното езиково обучение се отличава със своята силно изразена комуникативно-практическа насоченост. В началното училищно обучение комуникативноречевата ориентация на обучението по български език гарантира формирането у учениците на комуникативноречева компетентност в единство с тяхната лингвистична компетентност. Същностна особеност на обучението на този образователен етап е единното овладяване на езикови, комуникативноречеви, литературни и социокултурни компетентности, тъй като това се постига в рамките на обучението по комплексния учебен предмет Български език и литература.

Едновременно с комуникативния подход в съвременното езиково обучение все по-успешно на методическо равнище се проектира компетентностният подход. Утвърждаването му е в контекста на нарастващата необходимост от ориентиране на образованието към овладяване на компетентности, които гарантират удовлетворителна личностна и социална реализация в бъдещото общество, основано на знанието. С приемането на Националната стратегия за учене през целия живот (2014 г.) и новият Закон за предучилищното и училищното образование (2016 г.) националната образователна политика в България се обвързва концептуално с необходимостта от формиране у подрастващите на ключовите компетентности за учене през целия живот. Въвежда се ново разбиране за образователните стандарти с акцент върху постигането на цели и резултати, които са обвързани с Националната квалификационна рамка.

**Комуникативноречевата компетентност на учениците в комплекса от предметни и ключови компетентности**

Внедряването на компетентностния подход в началното езиково обучение осигурява оптимална възможност за единно формиране на предметните и ключовите компетентности като взаимосвързана съвкупност от знания, умения и отношения, които са определящи за успешното личностно развитие и социализация на учениците. То е с акцент върху развитието на основните предметни ключови компетентности в областта на владенето на българския език като средство за общуване, интегрирано с останалите ключови компетентности, които са в основата на функционалната грамотност.

В учебните програми за началните класове компетентностният подход се определя на равнище очаквани резултати от обучението в края на всеки клас по области на компетентност и глобални теми на учебно съдържание, т.е. фокусът се поставя върху това, което ученикът знае, разбира и може да прави. Предлагат се методически ориентири по отношение на работата по овладяване на комплекса от знания, умения и отношения в рамките на всяка глобална тема. Същевременно в тях се конкретизират примерни дейности и междупредметни връзки, които да гарантират единното придобиване на ключовите компетентности, тъй като те са взаимосвързани, проявяват се комплексно и извеждат на преден план трансверсални умения като критическо и творческо мислене, инициативност, умения за решаване на проблеми, вземане на решения и т.н. Чрез този подход се осигурява устойчивост на работата по тяхното овладяване от учениците в края на задължителното училищно обучение.

В рамките на предметната ключова компетентност за общуване на български език у учениците се формират езикова, комуникативноречева, литературна и социокултурна компетентност. В широк смисъл комуникативноречевата компетентност включва в съдържанието си и езиковата, и социокултурната компетентност. В методическата литература понятията комуникативна компетентност и комуникативноречева компетентност също често се употребяват като синоними, тъй като обхващат в себе си лингвистичната, социолингвистичната, дискурсна и стратегийната компетентност [3]. „Комуникативната компетентност е способността да се осъществи речева дейност, да се реализира комуникативноречево поведение на основата на фонологични, лексикално-граматични и социолингвистични знания и навици в съответствие с различни задачи и ситуации на общуване.“ [9] Ето защо формирането на комуникативноречеви умения у учениците в начална училищна възраст заема централно място в езиковото обучение и същевременно има решаващо значение за цялостното личностно развитие на малките ученици и тяхната социална адаптация.

### **Комуникативноречевите умения – цел на обучението по български език в началното училище**

Обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен е насочено към постигане на базовото равнище на ключовата компетентност, свързана с комуникацията на български език.

Учебният предмет Български език и литература в началните класове има комплексен характер и поставя основата на системното изучаване на българския език и на литературата в следващия образователен етап. В центъра на двете предметни области са комуникативноречевите умения, чрез които се гарантира практическата насоченост на обучението [5]. Ако целта на обучението по български език за всички образователни степени, за всички възрасти е формирането на лингвистична култура, то целта на този образователен етап е овладяването на езика като средство за общуването, т.е. формирането у учениците на комуникативноречева компетентност.

Комуникативноречевата компетентност се формира целенасочено в обучението по създаване на текстове – като част от обучението по български език, с хорариум 1,5 часа седмично. В методическите традиции в България този дял на комплексния учебен предмет се определя като обучение по формиране на комуникативноречеви умения или обучение по развитие на устната и писмената реч на учениците. С оглед на това, че комуникативно-практическата ориентация на обучението по комплексния учебен предмет е негова същностна особеност, а развитието на речта е основна и водеща задача на този образователен етап, считам, че възприетото в новите учебни програми наименование (*създаване на текстове*) е по-уместно, тъй като поставя акцента върху уменията на учениците да продуцират устни и писмени речеви изказвания. Това наименование конкретизира, без да стеснява целите на обучението по този дял. От лингвистично гледище всяко едно речево изказване в устна или в писмена форма е текст, а именно в текста като езикова единица от най-висок ранг се проявяват в най-висша степен уменията за адекватен подбор на езиковите средства при решаването на различни комуникативни задачи, т.е. комуникативноречевата компетентност на ученика. Чрез създаването на текстове учениците осмислят собствения си езиков и речев опит, учат се да анализират и оценяват речевите си изяви по отношение не само на тяхната уместност, но и на тяхната правилност (съответствие с книжовната норма). Т.е. на това равнище в най-висока степен се проявява и овладяната от учениците езикова компетентност. Комуникативно ориентираното обучение по български език осигурява овладяване в единство на езиковите норми с оглед на уместната им употреба в устната и писмената реч, прилагане на езиковите знания и умения в различни комуникативни ситуации.

Комуникативната ориентация на обучението по български език предполага качествено формиране на лингвистичната компетентност, но едновременно с това гарантира връзката ѝ с останалите компетентности в модела на комуникативноречевата компетентност:

- *Социолингвистична компетентност* – Усъвършенстват се целенасочено уменията на учениците не само да изучават езиковите норми, но и да прилагат езиковите си знания и умения в устна и писмена комуникация, в различни социални контексти, в различни комуникативни ситуации (единство на познаване на нормата и уместност в употребата на езика в речта);

- *Стратегическа компетентност* – Формират се умения за оценка и самооценка на речевите изяви, за преодоляване на грешките и недоразуменията в общуването върху основата на необходимата за целта езикова информация и овладяване на начините за редактиране;

- *Дискурсна компетентност* – Усъвършенстват се уменията за възприемане (четене с разбиране) и създаване на достъпни за възрастта текстове. Учениците развиват значително уменията си за създаване на свързан текст в рамките на обогатената система от преразкази и съчинения; усвояват различни начини за редактиране, чрез които се изгражда усет за езиковото качество на текстовете; приучват се да търсят изразното богатство на езика чрез усвояване на модели на словообразуване с представки и използване на синоними. Дават се примерни алгоритми за създаване на текст и за поправка на създадените текстове и по този начин се формират осъзнато нагласи за усъвършенстване на речевата изява в съдържателно, правописно и стилистично отношение. [4]

По такъв начин се гарантира постигане не само на информационно-познавателните цели за усвояване на нормите на българския книжовен език, но и се осигуряват оптимални възможности за прилагане на усвоените знания и умения в речевата практика, т.е. постигат се и комуникативно-практическите цели на езиковото обучение.

#### **Типове учебни задачи в обучението по формиране на комуникативноречеви умения в началните класове**

В рамките на обучението по създаване на текстове учениците решават различни типове комуникативноречеви задачи. Комуникацията в този случай е учебна, чрез нея се разширяват и надграждат комуникативните умения, които детето е овладяло в непосредствената езикова среда, но които „са недостатъчни, за да се отговори на усложняващата се социална практика на учениците“ (Димчев 2009).

За основа на класифицирането на типовете учебни задачи в обучението по създаване на текстове тук ще използвам систематизацията на задачите в обучението по български език, предложена от Г. Христозова, която успешно обобщава различните дидактически и методически подходи в това отношение [9].

- Според степента на самостоятелност и творческо участие – стереотипни (стандартни, алгоритмични) и нестереотипни (нестандартни, творчески, проблемни) задачи. При въвеждане в обучението на нов тип текст (описание, съчинение, преразказ) първоначално учениците работят по даден алгоритъм. Степента на самостоятелност и творческо участие нараства в уроците за затвърдяване на знанията и уменията и в обобщителните уроци, както и в следващите класове;

- Според вида речева дейност:

- Задачи за развитие на „четенето“ (Учениците усвояват механизъм за четене с разбиране, осмислят ролята при общуващите – пишещ и четящ, използват факти и идеи от нехудожествен текст при писмен отговор на

поставен въпрос, отговарят писмено на поставен въпрос, като използват аргументи от текста и т.н.);

- Задачи за развитие на „слушането“ (Учениците се ориентират в речевата ситуация, осмислят ролите при общуващите – говорител и слушател, определят темата на текста и пр.);

- Задачи за развитие на „писането“ (Съчиняват кратък писмен текст по серия от картини, създават текстове на поздравителни картички, съставят кратки съобщения, пишат съчинения и правят поправка по отношение на съдържанието и на езика, включително правописа, съставят лично писмо, разграничават графически и преобразуват пряка в непряка реч, прилагат различни начини за редактиране на текст.);

- Задачи за развитие на „говоренето“ (Усвояват се и се прилагат правилата за речева учтивост, участват в диалог по конкретна тема, преразказват устно достъпен нехудожествен текст, правят изказване по зададена тема, като се ориентират в комуникативноречевата ситуация, правят кратък устен преразказ на текст, разказват устно по картина от художник.);

• В зависимост от основните цели на езиковото обучение [1, с. 55]. В обучението по създаване на текстове като част от езиковото обучение на учениците в началните класове намират място задачи за овладяване на лингвистична информация (знания за основните езикови и речеви единици), но преобладават задачите за приложение на знанията в речевата практика, тъй като основната цел на работата в този дял на комплексния учебен предмет е именно формирането на комуникативноречева компетентност у учениците.

• Според структурата на комуникативната компетентност [9]:

- Задачи за формиране на лингвистична компетентност – В обучението по създаване на текстове те са насочени към усвояване на понятия от областта на текстолингвистиката, но намират място и задачи за затвърдяване и практическо прилагане на лингвистични знания – напр. при редактиране на текст.

- Задачи за формиране на социолингвистична компетентност – В обучението по създаване на текстове учениците поетапно овладяват умения за определяне на участниците в общуването и вида на общуване, за осмисляне на ролите при общуването, за уместна употреба на езикови средства според комуникативната ситуация, за общуване чрез различни средства, включително и електронни. Усъвършенстват се целенасочено уменията на учениците не само да изучават езиковите норми, но и да прилагат езиковите си знания и умения в устна и писмена комуникация, в различни социални контексти, в различни комуникативни ситуации (единство на познаване на нормата и уместност в употребата на езика в речта).

- Задачи за формиране на дискурсна компетентност – Дискурсната компетентност се интерпретира като умение за създаване и възприемане на комуникативно пълноценни текстове [2, с. 28]. В обучението по създаване на текстове целенасочено се формират умения за озаглавяване на собствен и чужд текст, за определяне темата на текста и разбиране на връзката между темата и



заглавието на текста, за извличане на информация за езикови и литературни факти и интерпретиране на факти и идеи от различни текстове. Учениците придобиват знания за структурата на текста, осмислят логическата последователност на отделните му части, овладяват умения за изразяване на отношение и тълкуване на съдържанието. Усвояват се алгоритми за създаване на различни по жанр и стил устни и писмени речеве продукти и за поправка на създадените текстове и по този начин се формират осъзнато нагласи за усъвършенстване на речевата изява в съдържателно, правописно и стилистично отношение.

- Задачи за формиране на стратегийна компетентност – Задачите за стратегийна компетентност са свързани с разпознаване, анализ и редактиране на слабости, както и със синоними, антоними, фразеологични съчетания [3, с. 29]. Чрез тях се подпомага формирането на умения за избор на адекватна стратегия за речево и неречево поведение, овладяват се умения за оценка и самооценка на речевите изяви, за преодоляване на грешките и недоразуменията в общуването върху основата на необходимата за целта езикова информация.

### **Методически ориентири за усъвършенстване на комуникативноречевите умения на учениците в начална училищна възраст**

Компетентностният подход премества акцента от знанията към уменията и отношенията и закономерно изисква комуникативно ориентирано обучение по български език. Комуникативният подход в езиковото обучение предполага:

- насочване, осмисляне и усвояване от учениците на комуникативната функция на изучаваните езикови единици;

- приоритетно формиране на умения за уместната им употреба в речта в съответствие с речевата ситуация;

- ориентация към постигане на комуникативна компетентност с надеждно присъствие на учебни задачи за формиране на всички нейни основни съставки – не само езикова, но и социолингвистична, дискурсна, стратегийна.

Доколкото компетентностите се определят като способност на индивида, всяка една от тях, включително и комуникативната компетентност, може да се усъвършенства чрез развиваща учебна среда, която предизвиква активно учене и осигурява интерактивен образователен процес. В обучението по български език това може да се постигне чрез следните методически стратегии:

а) проблемно ориентирано обучение при запознаване с новите езикови понятия – учебни задачи, които предизвикват детския интерес към езиковото явление и провокират ученика към наблюдение, сравнение, анализ, обобщения (емпирико-описателен индуктивен подход с опора на сетивния опит);

б) „диалогово учене“ чрез включване като помощници на игрови герои, които провокират речевата изява на децата;

в) ситуативни упражнения, в които учениците персонафицират прилагането на езиковите знания и умения;

г) учебни задачи за групова / екипна работа, основаваща се на взаимодействието;

д) проектно ориентирано обучение;

е) творчески дейности с езика;

ж) ролеви игри във въображаеми ролеви ситуации, при които учениците „влизат в роля“ и изиграват адекватно речево и социално поведение – „кавалери“ и „дами“ (в класната стая, на автобусната спирка), „Малкият редактор“, „Познай кой съм аз?“, разрешаване на конфликти и др.

По такъв начин последователно се отработват отделните елементи на речевата ситуация (Кой говори? На кого говори? Защо говори? Къде говори? Кога говори?). Учениците се упражняват: да комуникират с различен адресат (приятел, мама, учител, директор и т.н.); да общуват с различна комуникативна цел (да изразят възхищение, да изкажат молба, поздравление, да обосноват мнението си в спор и т.н.); да се съобразяват с мястото и времето на общуване (речев етикет).

### **Заключение**

Комуникативната ориентация насочва езиковото обучение към практическата реалност. Ето защо в него приоритетно трябва да присъстват моделирани речеви ситуации, близки до ежедневието на учениците (грижи за природата, зелено училище, на гарата, на кръстовището, на плажа, в библиотеката, при директора, разговор по телефона с мама, аз и моето семейство и др.). Тези дейностно ориентирани ситуации предизвикват ученика да практикува изучаваните езикови средства в комуникация с личностно значими за него партньори – родители, приятели, съученици, учители, роднини и др. Това го поставя в позиция на реално социално и емоционално съпреживяване, съдейства за постигане на единство на речевото и социалното му поведение, социализира го и развива уменията му за справяне с комуникативните задачи в ежедневието си.

### **Список литературы.**

1. Георгиев, Л. За обучението по български език в началното училище. София: Тилиа, 1997
2. Димчев, К. Функции на обучението по български език, *Електронно списание LiterNet*, 28.07.2009, № 7 (116), <https://litenet.bg/>, 2009
3. Димчев, К. Работа с текстови задачи по български език, *Български език и литература*, 1993, №3
4. Здравкова, С., М. Сотирова, Т. Власева, М. Ачева (2019). Книга за учителя по български език и литература за 4. клас. София: Клет България ООД, 2019
5. Учебна програма по Български език и литература за I клас в сила от учебната 2016/2017 година, МОН
6. Учебна програма по Български език и литература за II клас в сила от учебната 2017/2018 година, МОН
7. Учебна програма по Български език и литература за III клас в сила от учебната 2018/2019 година, МОН
8. Учебна програма по Български език и литература за IV клас в сила от учебната 2019/2020 година, МОН
9. Христозова, Г. Класификация на задачите по български език, *Електронно списание LiterNet*, 12.10.2005, № 10 (71), <https://litenet.bg/>

**И.А. Стаменова,**  
Югозападен университет  
„Неофит Рилски“, Благоевград (България)

## **ПРОЕКТНАТА ДЕЙНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ**

**Анотация:** Разработката има за цел да проследи влиянието на проектната дейност в обучението по български език в началното училище, както и развитието на творческите умения и въображението при учениците в хода на работа. Посредством проектнобазирани обучение се изграждат умения за работа в екип, въз основа на които учениците се опознават отблизо, обменят идеи помежду си и съставят упражнения и преразкази, чрез които насърчават и съучениците от съседните класове да организират групови дейности с творческа насоченост. Проектната учебна разработка в обучението по български език полага основите на сътрудничеството между представителите на класа, на формирането на навици, на отговорно отношение към започнатото начинание, на дисциплина и уважение към труда на съотборниците в екипа. От екипната работа, реализирана с ученици от трети и четвърти клас се стигна до извода, че задружният екип може да се справи с всякакви трудности и предизвикателства. Затова е важно да насърчаваме децата от ранна възраст да бъдат сплотени, дружелюбни, отговорни, мотивирани, борбени и работят заедно – екипно, за да завършат започнатата проектна разработка успешно и в посочените срокове.

**Ключови думи:** проектна учебна дейност, творчески дейности, екипна работа, групови задачи по български език, начално училище.

**I. A. Stamenova,**  
Hugo-West go University  
N. Rilskogo Blagoevgrad PhD, assistant,  
South-West University «Neofit Rilski»  
Blagoevgrad (Bulgaria)

## **THE PROJECT ACTIVITY IN THE TEACHING OF BULGARIAN LANGUAGE IN ELEMENTARY SCHOOL**

**Abstract:** The development aims to trace the impact of project activities in bulgarian language teaching in primary school, as well as the development of creative skills and imagination of students in the course of work. Through project-based learning, teamwork skills are built, based on which students get to know each other closely, exchange ideas with each other and compose exercises and retellings, through which they encourage classmates from neighboring classes to organize group activities with creative focus. The project teaching development in the teaching of bulgarian language lays the foundations of the cooperation between the representatives of the class, of the formation of habits, of a responsible attitude to the undertaken initiative, of discipline and respect for the work of the teammates in the team. From the team work realized with students from third and fourth grade it was concluded that the team can cope with all kinds of difficulties and challenges. That is why it is important to encourage children from an early age to be cohesive, friendly, responsible, motivated, combative and work together - as a team, in order to complete the project development successfully and within the specified deadlines.

**Key words:** project learning activity, creative activities, teamwork, group tasks in bulgarian language, primary school.

Напоследък проектнобазираното обучение в началния етап на основната образователна степен започна да добива все по-голяма популярност. Проектните разработки са актуални и системно прилагани от учителите по всички учебни предмети, независимо дали са индивидуални или групови. По своята същност работата по учебни проекти не само сплотява класа и допринася за взаимно опознаване на интересите им, но и способства за развитието на креативността и въображението.

По думите на И. Мирчева в основата на проекта е поставена конкретна тема по даден учебен предмет. Темата обаче трябва да бъде достатъчно глобална, за да позволи осъществяването на „връзката между теорията и практиката“ [7, с. 11].

В основата на проектната разработка е поставен определен проблем, като учениците следва да го разрешат, прилагайки на теория усвоените знания на практическо равнище.

Според Х. Шрайер проектната дейност не е ориентирана към конкретен учебен предмет, а включва познания от различни предметни области. Затова той споделя мнение, че „проектите са междупредметни и ориентирани към интересите на учениците“ [16, с. 19].

Понеже проектното обучение е насочено към стимулирането на творческите изяви при учащите се, Г. Хегедюш посочва, че за да се реализира един учебен проект освен знания и умения са необходими гъвкаво мислене и креативност. Той смята, че възпитаването на креативност у подрастващите от ранна възраст е пряко обвързано с развитието на мисленето и насърчаването им да създават, да представят новаторските си идеи под формата на самостоятелни или колективно изготвени проекти [14].

Т. Панайотова на свой ред посочва, че при преглед на педагогическата литература се натъква на различни формулировки в обучението, в основата на което е заложено изпълнението на проект, означено като: „проектно обучение“, „проектно учене“, „педагогика на проектите“, „проектноориентирано обучение“, „проектнобазирано обучение“, като при всички тях е налице „връзката между учене, действие и опит“ [9, с. 829-830].

Умелото съчетаване на знания, умения, компетентности, въображение и творчество допринася за успешното приключване на учебния проект от участниците в екипа. Всеки от тях притежава определени умения и творчески способности, с които да спомогне за качествено изпълнение на поставените задачи. При определени условия учителят поставя на учениците за самостоятелна работа индивидуални проектни разработки по съгласувани с тях теми. След като се изпълнят, се провежда кратко презентирание от страна на автора или изложба с оглед на това дали проектите са по изобразително изкуство, по природни науки или по четене, в резултат на което се изготвят илюстрации, снимков материал и малки книжки, представящи основни акценти от същността на темата. При груповото проектно изпълнение класът се разделя на групи, където отговорниците или учителят разпределя задачите, съобразно интелектуалните им възможности, интереси и творчески наклонности.

В подкрепа на по-горе изложеното, Д. Тодорина посочва, че при груповата учебна дейност трябва да се имат предвид следните особености:

1. класът се разделя на групи;
2. при наличието на обща цел се поставят задачи на всяка група;
3. решаването на задачите се осъществява съвместно (при разпределение на задълженията между членовете на групите);
4. отчитане дейността на групата от член на екипа“ [13, с. 41].

Разбирателството между работните екипи в процеса на работа е предпоставка за качествено финализиране на проекта, в което доминира наличието на знания, идеи и снимков материал, съобразени с темата; презентационна част, съдържаща най-важните моменти от съдържанието на проектната разработка; изводи и приложения, насочващи към подобряване и разширяване темата на проекта на по-късен етап с цел присъединяването на повече ученици към предизвикателството, наречено проектно обучение.

Желанието и мотивацията на учениците за участие в групови проекти зависи до голяма степен от подхода на учителя, от избора на теми, които да ги заинтригуват и всеки от тях най-вече да покаже способностите си. Така се поставя началото на творческия процес. Заложените в учебния проект цели и задачи имат за цел не само да реализират навреме дейностите, включени към него, но и да дадат шанс на отделния ученик за творческа изява в хода на работа [2].

За Л. Чурукова: „Методът на проектите е свързан с продуктивното обучение и дава възможност на личността да овладее набор от компетенции, които имат огромно значение за успеха на бъдещата професионална дейност“ [15, с. 35].

С други думи казано, проектнобазираното обучение има съществен принос върху интелектуалното, личностното и творческото развитие на ученика в началното училище.

Започването и приключването на проекта обаче не е хаотичен процес, а е подчинен на следните основни етапи:

1. проучвателски – изследване на проблема и формиране на темата на проекта;
2. аналитичен – анализ на ситуацията, информацията и планиране на изпълнението;
3. практически – реализация на проектния замисъл и дейности;
4. презентационен – представяне на продуктите на проекта;
5. контролен – оценка на продуктите и работата на учениците“ [8, с. 23].

Единоумислието и хармоничните взаимоотношения между членовете на работната група са в основата на планирането, организацията и изпълнението на задачите по учебния проект.

В този ред на мисли, А. Кръстева твърди, че: „Групата се трансформира в екип, когато съществува нормален психоклимат за работа и всички нейни членове имат желание да дадат най-доброто от себе си“ [5, с. 20].

Сходните интереси на представителите на дадена група, богато въображение и разнородни идеи, полагат основите на творческите инициативи,

при които всеки ученик демонстрира пред групата своите знания, компетентности и талант.

Най-общо, Л. Десев разглежда творчеството като „способност да си представим или създадем нещо ново, да генерираме нови идеи чрез комбиниране, изменение или ново прилагане на съществуващи идеи“ [4, с. 6].

За В. Мадолев пък в същността на творческия процес е заложено т. нар. мислене. То на свой ред е свързано „със създаването на нещо ново – идея, образ, модел“ [6, с. 259].

Изключително тясна е връзката между проектната и творческата дейност, защото селектирането на събрания материал и подборът на най-интересните идеи и предложения, определят до каква степен учениците притежават оригинално мислене, богато въображение и потенциал да структурират проектна разработка, в която ясно да личи творческият подход към темата.

По думите на С. Арабаджиева: „Всяка творческа дейност започва от наблюдаването, виждането, чуването. Те имат принципно значение за творчеството и са условия за разкриване, събуждане на творческия потенциал на личността“ [1, с. 25].

За да се стимулира творческият потенциал при учениците е необходима целенасочена, методическа, системна работа с тях в часовете по български език.

Според Х. Радоева, за да се пробуди интересът за едни или други творчески инициативи, на първо място е нужно да се поставят конкретни цели, да се подбере подходящо учебно съдържание и методи, а ученикът да бъде привлечен като активен участник в образователния процес, като по този начин се стимулира развитието на творческия му талант [10].

Детето твори тогава, когато психически е настроено за изпълнението на каквато и да било творческа дейност. Когато у него липсва желание за участие в индивидуални или групови проектни творчески дейности, е безсмислено да се упорства от страна на възрастните – учители и родители.

За Б. Спиров провокирането на творческото мислене при подрастващите започва от въображението. Според него, „когато мисленето се свърже с въображението и фантазията, се ражда творчеството. А да твориш означава да създадеш нещо, което преди това не е съществувало“ [11, с. 57].

В този контекст е уместно да споменем мисълта на Джани Родари, която гласи следното: „Преди да научим децата да мислят, трябва първо да ги научим да измислят“.

Опирайки се на тази мисъл с ученици в началното училище сме работили върху различни литературни теми с творческа насоченост, където от тях се изискваше да съставят план на работа върху поставената им творческа задача, да се обособят работни екипи с отговорници и всички участници на отделен лист да запишат идеите си, върху които след това се дискутира преди да се избере най-подходящата за целта на предстоящото литературно начинание. Подобен експеримент се проведе с ученици от трети и четвърти клас от VIII СУ „Арсени Костенцев“, гр. Благоевград и по български език. Учениците от двата

класа се разделиха на групи, като на всяка група се възложиха различни задачи за изпълнение. С проектните разработки се цели да се проверят:

- ✓ уменията за работа в екип;
- ✓ способностите за пренос на знанията на практическо равнище;
- ✓ уменията колективно да работят върху упражнения по български език;
- ✓ творческите им способности, мислене и въображение.

От реализираните с възпитаниците от VIII СУ „Арсени Костенцев“ проектни разработки, могат да се направят следните изводи:

1. Участието в групови учебни проекти подпомогна взаимното опознаване на представителите в класа, на преодоляването на противоречията помежду им и формирането на уважително отношение към съотборниците.
2. Даде им възможност да покажат своите знания и таланти, като по този начин от общите им усилия се създаде добре структурирана в съдържателно отношение проектна творческа разработка.
3. Проектнобазираното обучение разкри неподозирани преди това у някои ученици способности, с които допринесоха за провокиране интереса към подобен вид дейност и при ученици от съседните паралелки, присъстващи на презентиранията на заложената в темата проблематика.

*Приложения на проектни разработки, реализирани с ученици от трети и четвърти клас от VIII СУ „Арсени Костенцев“, гр. Благоевград.*

**Групови творчески дейности, проведени с ученици от трети клас**

Екипите, участващи в проекта са 4 на брой, а общият брой на учениците в класа – 20.

**Тема: Лични местоимения**

**Аз и ние**

**Димитър Стефанов**

Познавате ли сойката? Каква ми е песнопойка **тя**- каца от дърво на дърво, от храст на храст и крещи из гората: - **Аз, аз, аз!**

Но при горския ручей нещо странно се случи – сойката се наведе да пие и крещи оттогава: - **Ние, ние, ние!**

Всички птици си запушват ушите!

Само славеят се реши да попита: - кои сте **вие**?

Кресна сойката опашата:

**Аз** и сойката от водата!

**Първи екип**

Подчертайте личните местоимения, които се срещат в текста. Напишете с тях изречения.

1. Тя е отличничката в класа.
2. Аз ходя на уроци по изобразително изкуство.
3. Ние сме танцьори от група „Танцувай с мен“.

4. Вие сте победителите в състезанието „Сподели своята мечта“.

Заменете думите, които се повтарят с лични местоимения.

1. Лебедът се засрами. **Лебедът** скри глава под крилото си. (**Той** скри глава под крилото си).
2. Видяла враната, че хората хранят добре гълъбите. Боядисала си **враната** крилата. (Боядисала си **тя** крилата).
3. Момчето обича да играе футбол. **Момчето** си купи нови маратонки. (**То** си купи нови маратонки).
4. Момичетата от нашия клас са повече от момчетата. **Момичетата** имат различни интереси. (**Те** имат различни интереси).

Постави пропуснатите в текста местоимения.

- Здравей, Ани!
- Здравей, Рая!
- Къде прекара зимната ваканция?
- С мама и татко бяхме на Банско. ....спахме в луксозен хотел. .... караха ски, а ....правих снежен човек.
- А .....къде бяхте?
- Гостувахме на баба и дядо. Брат ми не беше с нас. .... посети свой приятел, който отдавна не беше виждал. Двамата са карали кънки на Боровец.

### Трети екип

Състави изречения с всички лични местоимения.

1. Аз обичам да чета книги.
2. Ти днес получи похвала от учителката.
3. Той реши теста без нито една грешка.
4. Тя си купи нова рокля.
5. То е много добро дете.
6. Ние ще ходим на кино.
7. Вие сте отговорни за допуснатата грешка.
8. Те са едни от най-добрите ученици във випуска.

Напиши покана за рожден ден до своята учителка и най-добрата ти приятелка.

1. Уважаема госпожо Йорданова,  
Най-учтиво Ви каня на рождения си ден  
в сладкарница „Наслада“ на 25. 04. от 12.00 ч.

2. Мила Вики,  
Каня те на рождения си ден  
в сладкарница „Наслада“ на 25. 04. от 12.00 ч.

Ще се радвам да присъстваш, защото си най-добрата ми приятелка.  
Очаквам те!

**Групови творчески дейности, проведени с ученици от четвърти клас**



Екипите, участващи в проекта са 5 на брой, а общият брой на учениците в класа – 25.

Напиши кратък преразказ на приказката „Вълк и сврака“.

### **Вълк и сврака**

Един вълк спрял свраката и ѝ рекъл:

- Хайде да бягаме. Не може вече да се живее в тая гора!

Свраката попитала:

- Какво не ѝ харесваш на гората? Я, каква е хубава! Пълна е с храна!

- Абе, гората е хубава, ама нали виждаш, че всичко е ревноло срещу мен! Където и да стане пакост, все аз съм виновен. А от хората и от кучетата хич мира нямам!

Свраката попитала пак:

- А къде ще идеш?

Вълкът рекъл:

- Ще ида в друга гора, където никой не ме познава и където хората са добри, а кучетата – кротки.

- Ами като идеш на друго място, куме, ще си оставиш ли тук нрава и зъбите?

- Брей, ти си била много глупава! Къде се е чуло и видяло нрав и зъби да се оставят? – рекъл вълкът.

Свраката тогава рекла:

- Като е така, където и да идеш, няма да си добре! Нравът ти е лош, а зъбите ти остри, та затова всички са срещу тебе.

### **Втори екип**

#### ***Вълк и сврака***

#### ***(Кратък преразказ)***

Един ден вълкът спрял свраката и ѝ предложил да бягат от гората, защото в нея вече трудно се живеело. Свраката се зачудила на това предложение и поискала от него да ѝ обясни причината за подобно решение. Той отговорил, че проблемът не е свързан с условията на живот в гората, а с хората. Никой не го обичал и постоянно бил хулен и гонен. Вълкът добавил, че затова смята да отиде в друга гора, където никой не го познава. Свраката обаче му казала, че като отиде на друго място е желателно да си остави тук нрава и зъбите. Вълкът се изсмял и отвърнал, че това е невъзможно.

Тогава свраката го посъветвала да се замисли, тъй като при това положение никъде няма да се чувства добре. Хората са срещу него, защото има лош нрав и остри зъби. Поради тази причина от всички е гонен и бит.

### **Четвърти екип**

#### ***Вълк и сврака***

Продължи приказката от следния момент:

„Свраката тогава рекла:

- Като е така, където и да идеш, няма да си добре! Нравът ти е лош и зъбите ти са остри, та затова всички са срещу тебе.“

Без да обръща внимание на думите на свраката, вълкът тръгнал да си търси нов подслон. Отишъл на друго място, където като чули хората за предишните му подвизи, го подгонили с камъни и тояги. Обещавал да се промени само и само да го приютят, ала те били глухи за думите му. Тогава – самотен и отчаян отишъл в най-непроходимата част на гората и никой повече нито го видял, нито го чул.

#### Список литературы

1. Арабаджиева, С. Създаване на условия за творчески изяви на учениците в началното училище // Начално образование, 1998. –№4-5.– С. 25.
2. Вълва, Т. Онлайн базирани проекти в обучението по български език и литература в начална училищна възраст// Педагогика, 2013. –№5.
3. Герджикова, М. и др. Български език за трети клас. –София: Издат. „Булвест 2000“, 2018. –С. 44- 50.
4. Десев, Л. Творчество, креативно мислене и методи за проучването му// Педагогика. 2002. – №8.– С. 6.
5. Кръстева, А. Екипът и екипното обучение – измерения и реалности // Педагогика. 2002.– №8. С. 20.
6. Мадолев, В. Когнитивна психология. –Благоевград. 2004. – С. 259.
7. Мирчева, И. Проектното обучение – мост между традицията и иновацията.// Начално образование, 2007. – №1.– С. 11.
8. Николаева, С. Проектно-базираните подходи в образованието: концептуални рамки и приложни бариери. // Педагогика, 2004. –№5.– С. 23.
9. Панайотова, Т. Теоретичен аспект на проектнобазираното обучение. // Педагогика, 2012.– №5. –С. 829-830.
10. Радоева, Х. Усъвършенстване уменията на четвъртокласниците за създаване на собствен текст в изпълнение на творческа задача // Начално училище, 2010. – №4.
11. Спиров, Б. Прояви на детското творческо мислене в училище// Начално образование, 1999. –№2. –С. 57.
12. Танкова, Р. и др. Учебно помагало по български език и литература за трети клас. – София: Издат. „Просвета“, 2004.– С. 38-39.
13. Тодорина, Д. Форми на обучение. –Благоевград, 2011. –С. 41.
14. Хегедюш, Г. Педагогиката на проектите – стратегия за развитието на креативността //Начално образование, 2007. –№1.
15. Чурукова, Л. Интегрирано обучение в началните класове.– Благоевград. 2010. –С. 35.
16. Шрайер, Х. Какво е проект? // Начално образование, 2007.– №1.– С. 19.

**М.А. Стоева,**

доктор, асистент,

Юго-западното университета им. Н. Рильского,  
Благоевград (Болгария)

## МЕТОДИЧЕСКИ НАСОКИ ПРИ РАЗРАБОТВАНЕ НА ЗАДАНИЯ ЗА УЧЕБНИ ПРОЕКТИ

**Аннотация.** Високотехнологичният свят на 21 век поставя нови изисквания пред образователните системи. Очакванията за успех в съвременното общество се свързват с умения за намиране и обработване на информация, нестандартно мислене и креативност, способност за самостоятелно усвояване на знания, умения за решаване на проблеми и

намиране на решения, екипност и сътрудничество. В контекста на учителската професия това налага промени в методиката на обучение и изисква прилагане на коренно нови образователни модели. Такъв съвременен, иновативен метод на обучение, който променя концепцията на самото преподаване и въвежда нови начини на педагогическо ръководство представлява проектно базираното обучение. В настоящия доклад се разглежда разработването на задания за учебни проекти, като важен елемент от методическа подготовката при провеждане на обучение чрез проекти.

**Ключови думи:** проектно базирано обучение, учебен проект, проектно задание, структура на проектно задание

**M.A. Stoeva,**  
doctor, assistant,  
Hugo-West go University  
N. Rilskogo Blagoevgrad PhD, assistant,  
South-West University «Neofit Rilski»  
Blagoevgrad (Bulgaria)

## **METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR THE DEVELOPMENT OF ASSIGNMENTS FOR LEARNING PROJECTS**

**Abstract.** The high-tech world of the 21st century places new requirements on education systems. Expectations of success in modern society are associated with skills for finding and processing information, unconventional thinking and creativity, ability to self-learn, problem solving skills and finding solutions, teamwork and cooperation. In the context of the teaching profession, this requires changes in the methodology of training and requires the implementation of radically new educational models. Such a modern, innovative method of learning that changes the concept of teaching itself and introduces new ways of pedagogical leadership is project-based learning. This report deals with the development of assignments for learning projects as an important element of methodological preparation in project training.

**Keywords:** project-based learning, learning project, project assignment, job structure

### **Основни характеристики на проектно базираното обучение**

За методологична основа на проектното обучение се определя единството на следните образователни подходи: антропологичен, дейностен, интерактивен, интегративен, компетентностен, качествен, личностен, технологичен. Като резултат проектно базираното обучение обуславя значителна свобода на избор на обучаемите по отношение на място, време, средства и ритъм на учене; дава възможност за инициативност, самоусъвършенстване и самоуправление на учащите, повишава тяхната активност, развива логическо им мислене, техните творчески и креативни способности; спомага за изграждане на социално-значими личностни качества, като умение за общуване, екипност, отговорност и т.н.

Обучението чрез проекти е организирано върху мисленето, разсъжденията, анализа и творчеството, като водеща роля има рефлексията. Насочено е към решаване на проблеми, търсене на решения, интегриране на знания от различни области, придобиване на компетентности. Проектното обучение дава възможност за прилагане на интерактивни методи и техники. За него е характерна екипната организацията на работа като се изпълняват

практически задачи, в условия близки до реалните и се изготвя практически продукт.

При проектно базираното обучение учащите са в центъра на образователния процес, обединени от обща цел в съвместна активна познавателна и творческа дейност. В процеса на работа по проекти те проявяват познавателната самостоятелност и конструират свои собствени знания на базата на опита си, като търсят и анализират информация, прилагат знания от различни научни области, извършват самостоятелни проучвания, издигат и доказват хипотези и освен интелектуални знания, формират допълнителни компетентности за ефективна комуникация, екипна работа, нестандартно мислене, дигитални умения и др.[2]

При проектно базирано обучение обучаващият не е носител на знанието, той е медиатор, организатор и консултант в образователния процес. От него се изисква да изясни същността и смисъла на обучението чрез проекти, да обясни целите, задачите, механизма и очакваните резултати. Той организира процеса на обучение върху самостоятелната учебна работа, като инициира сътрудничество между обучаемите и обединяване на техните усилия; подпомага ги да изградят лична мотивация, заинтересованост и отговорност. Важно е обучаващият да даде на грешката положителен статут на фактор за напредък, което е условие за по-висока активност, генериране на нестандартни идеи и решения. От него се очаква да разбира потребностите и емоциите на учащите и да ги подкрепя по подходящ начин в зависимост от обстоятелствата, но същевременно да бъде взискателен, да фиксира цели и да има изисквания за напредък.

### **Изисквания към учебните проекти**

Американският философ, психолог и образователен реформатор Джон Дюи дефинира понятието „проект в педагогиката” и го определя като „метод на мислещия опит”, в основата на който лежи концепцията за „учене чрез правене” или „учене чрез действие”. [1]

Към учебните проекти се поставят следните основни изисквания:

- Да реализират определени цели – образователни и социално-компетентностни;
- Да имат предварително изградена организационна структура;
- Да са с времеви параметри и измерими резултати;
- Да изискват създаване на краен продукт;
- Да позволяват отворен процес на работа с възможност за извършване на промени и корекции и непрекъснато добавяне на нови идеи и елементи;
- Да развиват познавателна самостоятелност на учащите;
- Да съдържат проблемна ситуация;
- Да имат интердисциплинарни елементи;
- Да изискват креативно мислене.

Тези изисквания към учебните проекти трябва да се съдържат в проектните задания, чрез които се организира работата по проекта. Проектното

задание се явява основен документ на учебния проект, подпомагащ и насочващ работата на обучаемите. То се съставя от преподавателя. Неговото разработване е в предпроектния етап и включва следните основни дейности:

- Избор на предметна област
- Определяне на учебното съдържание / знания, умения, компетентности/
- Конкретизация на темата на проекта
- Определяне на цели, задачи, стратегия на проекта
- Определяне източници на информация
- Организация на оценяването

### **Модел на проектно задание**

В настоящият доклад се представя модел на проектно задание, включващ следните основни елементи:

- Тема на проекта
- Условие на проекта
- Задачи за реализиране
- Дейности и последователност на изпълнение
- Краен резултат
- Изисквания към изпълнението на проекта
- Критерии за оценка на проекта
- Източници на информация
- Срокове за изпълнение
- Указания и практически правила за работа

#### Тема на проекта

Темата трябва да бъде формулирана кратко и ясно, да съдържа информация за същността на проекта, предмета на дейност, проблема за разрешаване и т.н.

#### Условие на проекта

В условието на проекта се конкретизира какво точно трябва да се постигне като резултат от неговото изпълнение. То може да бъде свързано с изследване, творческо усилие, решаване на проблем или казус и др.

#### Задачи за реализиране

Те представляват целесъобразна система от познавателни задачи, съобразени с образователното ниво на обучаемите, дидактическите изисквания на работата по проекти и учебното съдържание на съответната учебен предмет. Задължителен компонент на тези задачи е проблемната ситуация, която служи като източник и импулс на творческото мислене. В условията на учебния процес те се явяват изкуствена конструкция, която позволява да се предвиди и програмира в определени рамки творческата дейност на учащите. По този начин се формират устойчиви психически структури, свързани с творческата дейност – търсене и пренасяне на знания и умения в нови ситуации, абстрактно мислене, разглеждане на обекта като цялостна структура, откриване на нови функции на обекта, идентифициране и дефиниране на проблеми, намиране на оригинални решения и нестандартни начини на изпълнение и т.н.

#### Дейности и последователност на изпълнение

В проектните задания трябва да бъдат посочени дейностите и последователността на неговото изпълнение, а именно:

- Откриване на идейния замисъл;
- Планиране на дейности/ задачи за изпълнение;
- Планиране на представянето;
- Проверка на наличната информация;
- Събиране и обработка на допълнителна информацията;
- Изпълнение на дейностите и задачите по проекта;
- Изработване на крайния продукт – проектно портфолио и презентация;
- Презентиране и защита на проекта;
- Оценяване/ самооценяване на крайния резултат по зададени критерии.

#### Краен резултат

В проектното задание се конкретизира крайният продукт от изпълнението на проекта. Той може да представлява проектно портфолио, презентация, техническо изделие, изследователски или художествено творчески продукт или друго практическо решение, свързано с темата на проекта. По отношение изискванията за изпълнение на практическото изделие те могат да бъдат значително ограничени с цел предоставяне на възможност за повече творчество и оригиналност

#### Примерни изисквания към изпълнението на проекта

- Изисквания към оформянето на проектно портфолио:

Проектното портфолио се представя в папка на хартиен носител. То включва:

- Заглавна страница
- Съдържание на портфолиото
- Зададеното проектно задание
- Всички документи и работни материали на проекта (теоретична постановка на разглеждания предмет или проблем; описания, обяснения, решения на поставените задачи/ проблем / казус; описание на проведеното изследване, подхода и начина на изпълнение, резултата от извършените дейности; скици, схеми, фигури, графики, тестове, направени изчисления и т.н.)

- Изисквания към изготвената презентация:

Текстът, изображенията, анимацията, звукът, ефектите трябва да реализират цялостна идея и взаимно да се допълват.

- Практическо изделие / продукт:

Практическото изделие трябва да представя по оригинален и креативен начин съществена информация за предмета или проблема, обект на проектната работа. Няма ограничения относно вид, средства и начини на изпълнение, използвани материали и реализация. В практическите задания съзнателно не се посочва конкретен вид практическо изделие или продукт. По този начин се дава възможност за проявяване на креативно мислене и предлагане на нестандартни идеи и решения.

#### Критерии за оценка на проекта

Критериите за оценка на проекта се отнасят до:

- Точност, изчерпателност и прецизност на разработената тема;
- Оригиналност и нестандартност на предложените решения;
- Техническа и естетическа издържаност на крайния продукт.

#### Източници на информация

В практическите задания е необходимо да бъдат посочени подходящи учебници, учебни помагала, справочници, електронни ресурси, ключови думи.

#### Срокове за изпълнение:

Учебните проекти са с времеви параметри. В практическите задания се посочва началото и края на всеки проект. Отделните дейности по проекта също могат да бъдат със зададени времеви срокове, но с предоставяне на възможност за гъвкавост по отношение на времето и мястото на изпълнение.

#### Указания и практически правила за работа

При обучение чрез проекти спектъра на поставените цели може да се разшири като освен образователни се включи и формирането на друг вид компетентности, например дигитални, социални и т.н. За целта под форма на указания и практически правила за работа по учебния проект в проектните задания могат да се включат съответни техники за формиране на тези компетентности.

### **Цели на проектно базираното обучение на студентите, изучаващи педагогически специалности**

Технологията на проектно обучение може да бъде предмет на самостоятелна учебна дисциплина, заложена в учебния план на съответната педагогическа специалност. Същевременно то може да бъде прилагано като метод на обучение по редица други учебни дисциплини. В резултат освен придобиване на необходимите знания, умения и компетентности по съответната учебна дисциплина, разработването на учебни проекти дава възможност студентите да се запознаят със спецификата на проектно базираното обучение, да придобият умения за работа по проекти и да формират умения за самостоятелно организиране и провеждане на обучение чрез проекти.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Съвременният динамичен свят налага промени в образователната система и голяма част от тях са свързани с подготовката на съвременния учител. От него се изисква да може да преподава не само академично знание, но и да формира в подрастващите напълно нови компетенции, като умения за самостоятелно намиране и обработване на информация, логическо и творческо мислене, умения за решаване на проблеми и намиране на решения. Той трябва да притежава интердисциплинарни познания, да владее коренно различни подходи на педагогическо ръководство, да прилага съвременни, съобразени с новите реалности и потребности образователни модели. За постигането на тези изисквания е необходимо в студентите, бъдещи педагози, да бъдат формирани необходимите педагогически и методически знания и умения, чрез които успешно да прилагат тези нови модели в бъдещата си професия на учители.

#### **Список литературы**

1. Митова, Диана. Проектно ориентирано технологично обучение: теория и методика. –Благоевград, УИ «Неофит Рилски», 2011.
2. <https://ytotseva.blogspot.com/2017/02/blog-post.html>
3. <https://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/kakvo-predstavlyava-proektno-baziranoto-obuchenie>

***М.К. Терзийски,***

асистент доктор  
Югозападен университет Н. Рилски, г. Благоевград,  
(Република България).

## **СПЕЦИФИКА НА ОРГАНИЗАЦИЯТА И УПРАВЛЕНИЕТО НА ЦЕНТЪР ЗА СПЕЦИАЛНА ОБРАЗОВАТЕЛНА ПОДКРЕПА**

**Анотация.** На основе нормативно-правовой базы образования в Республике Болгария и собственного исследования рассмотрены особенности управленческой деятельности, связанной с созданием наилучших условий для обучения студентов с особыми потребностями, включенных в центры специальной образовательной поддержки. Акцент делается на необходимости тесной связи и взаимодействия между него и общеобразовательной школой.

**Ключевые слова:** Центр специальной образовательной поддержки, ученики с особыми образовательными потребностями, директор, координационный екипа, индивидуальная образовательная программа.

***М.К. Terziyski,***

assistant doctor,  
The South Western University of N. Rilski,  
Blagoevgrad, (Republic of Bulgaria).

## **SPECIFICS ON THE ORGANIZATION AND MANAGEMENT TO ON THE CENTER FOR THE SPECIAL EDUCATIONAL SUPPORT**

**Abstract.** Based on the legal educational framework of the Republic of Bulgaria and my own survey, the specifics of the management activities related to the creation of the best possible conditions for education of students with special needs, that are included in the centers for special educational support, are considered. Emphasis is placed on the need for close connection and interaction between it and the mainstream schools.

**Key words:** Center for special educational support, students with special educational needs, principal, coordinating team, individual educational program.

Днес сме свидетели на непрекъснато осъществяващи се едни или други промени в образованието. Това, което е било актуално вчера, днес вече несработва, предполага търсенето на нови адекватни на времето начини за действие. От съществена значимост в този процес е ръководителят на образователната организация да усеща пулса на тези промени, да сверява непрекъснато часовника си. Важно е да бъде наясно с образователните



тенденции. Само по този начин ще може успешно да управлява институцията, да организира адекватно работата в нея.

Според Закона за предучилищното и училищното образование на Република България [в сила от 1.08.2016 г.] институциите в системата на образованието са детските градини, училищата, центровете за подкрепа за личностно развитие и специализираните обслужващи звена [чл. 1 ал. 3].

Центрове за подкрепа за личностно развитие са и **центровете за специална образователна подкрепа** (ЦСОП), които се създават по реда на този закон. В ЦСОП се организират изнесени паралелки и групи на деца и ученици със специална образователна подкрепа (СОП) от детските градини и училищата. Насочването на децата и учениците за обучение в групите и паралелките на ЦСОП се извършва след изявено желание на родителите - по предложение на екипа за подкрепа на личностното развитие в детската градина или училището и след становище на Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование (РЦПППО).

Групите и паралелките се организират със заповед на директора на съответния ЦСОП в съответствие с направеното предложение на РЦПППО и разрешение на началника на Регионалното управление на образованието (РУО). Това трябва да се осъществява до 15-ти септември на съответната учебна година за първия учебен срок или до началото на втория.

Успешната работа на ЦСОП се определя до голяма степен от ефективното организиране на връзки и взаимодействия с другите институции в системата на предучилищното и училищното образование, със специализираните институции за деца със СОП, с техните семейства, с доставчиците на социални услуги и с обществото като цяло.

В чл. 49 ал. 2 на Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) са конкретизирани дейностите, които трябва да се реализират в ЦСОП:

1. Диагностична, рехабилитационна, корекционна и терапевтична работа с деца и ученици, за които оценката на регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование е установила, че съобразно образователните им потребности може да се обучават в ЦСОП според изискванията на държавния образователен стандарт за приобщаващо образование;
2. педагогическа и психологическа подкрепа;
3. прилагане на програми за подкрепа и обучение за семействата на децата и учениците със СОП;
4. обучение на деца и ученици със СОП в задължителна предучилищна и училищна възраст и професионално обучение за придобиване на първа степен на професионална квалификация и/или за придобиване на квалификация по част от професия.

Посочените дейности се осъществяват от координиращ екип, който се създава със заповед на директора на конкретния ЦСОП. В тази заповед се определят заместник-директор, учител или друг педагогически специалист за

координатор на екипа, както и състават му. Координирацият екип осъществява, според Наредбата за приобщаващото образование [чл. 183], следните функции:

1. извършва оценка на функционирането на детето или ученика за определяне на интелектуалното и познавателното му развитие; комуникативните умения; моторно-двигателните умения; потенциалните възможности и уменията за самостоятелен и независим живот;
2. определя в зависимост от потребностите на детето или ученика въз основа на извършената оценка: вида и формата на обучението; необходимата допълнителна подкрепа за личностно развитие – рехабилитационна и терапевтична работа; заниманията по интереси.
3. Осигурява взаимодействието и координира работата с родителите, с техни представители или с лицата, които полагат грижи за тях, както и с педагогическите и други специалисти в ЦСОП и с координиращите екипи в детските градини и в училищата.

Съществена характеристика на работата в ЦСОП е планирането, организирането и *осъществяването на педагогическа и психологическа подкрепа, от която имат особена потребност децата и учениците в Центъра*. Целта на тази подкрепа е осигуряване на адекватни условия за оптимално развитие на техните силни страни и способности; коригиране и компенсиране на обучителните затруднения; постигане на очакваните резултати от обучението; стимулиране на цялостното им развитие за успешна социална и професионална реализация.

Сред дейностите, които се реализират в ЦСОП от изключителна важност е разработването и/или прилагането на програми за подкрепа и обучение на семействата. Целта е включването им като активен участник и партньор в процеса на обучение и рехабилитация на децата и учениците.

В Наредбата за приобщаващото образование се конкретизира съдържанието на тези програми: представяне на принципите на приобщаващото образование; запознаване с начини за подкрепа на самоподготовката на детето с различни похвати на работа с него у дома, насочени към създаване и развитие на полезни умения за самостоятелен и независим живот; придобиване на умения за подкрепа на социалното включване на детето или ученика; запознаване със специализирана литература, с подходящи материали за работа с детето, както и теми полезни за семейството.

*Отговорност на директорите на ЦСОП е внимателното подбиране и назначаване на квалифицирани специалисти*. Учителският състав непременно трябва да включва учители завършили специалност „Специална педагогика“. Стремешът трябва да бъде насочен към осигуряването и на други необходими специалисти - логопед, психолог, терапевт, помощник възпитател и др. Броят на учителите и на другите педагогически специалисти се определя в зависимост от:

- броя на децата и учениците, които се обучават;

- броя на учебните часове по учебните предмети, включени в индивидуалните учебни планове;
- видовете дейности за допълнителна подкрепа за личностно развитие.

*Допълнителната подкрепа за личностно развитие* включва терапевтична и рехабилитационна работа с учениците; педагогическа подкрепа и консултиране на деца, ученици, учители, екипи за подкрепа на личностното развитие, родители и други лица, които полагат грижи за тях. Ефективността на тази подкрепа се определя от уменията и качествата на специалистите, които я реализират – учители, специални педагози, психолози, логопеди, терапевти, рехабилитатори, при необходимост и от други специалисти.

В този контекст *съществено значение има и разговорът, който директорът на институцията провежда с новоназначените специалисти*. Практиката показва, че този разговор трябва да бъде мотивиращ, стимулиращ към дейностите, които предстоят и в същото време информиращ за евентуални проблеми, които биха могли да възникнат.

За допълнителната подкрепа се изготвя план от детската градина или училището в сътрудничество с координиращия екип в Центъра.

Организацията на работата в ЦСОП се осъществява в групи и паралелки. Броят на децата и учениците в групите и паралелките е от 4 до 6 - според образователните потребности, възможностите за адаптация и поведенческите им особености. Обучението се осъществява по индивидуални учебни планове, изготвени в съответствие с особеностите на учениците и техните нужди.

Координиращият екип от ЦСОП сътрудничи на екипа за подкрепа на личностното развитие в училището, в което е записан ученикът, по отношение на разработването на индивидуалната му учебна програма. Тази програма се основа на оценката на индивидуалните ученически потребности по всеки учебен предмет от индивидуалния план. Утвърждава се от директора на училището.

Седмичната натовареност на ученика в ЦСОП е в зависимост от индивидуалния учебен план, но не бива да надвишава 22 учебни часа. За разлика от общообразователното училище тук продължителността на учебния час е 35 минути, а на междучасието 10 минути. Голямото междучасие е с продължителност 30 минути. Нашите наблюдения показват, че учителите дискретно наблюдават и насочват реализирането на максимално правилното оползотворяване на междучасието. За тази цел се създава много добра организация, така че на всеки етаж в сградата, както и в двора ѝ да са осигурени достатъчно учители, които да могат навременно да реагират на различни ситуации. В същото време се осъществяват и интересни и релаксиращи за децата дейности.

Времетраенето на индивидуалните и груповите терапевтични и рехабилитационни занятия се определя от съответния специалист съобразно потребностите на детето в диапазона от 15 до 35 минути, а на заниманията по интереси - 35 минути.

В края на първия срок, респективно в края на учебната година се прави преглед на резултатите от обучението на ученика и постигнатото равнище на компетентност. Тази дейност се осъществява от координиращия екип в ЦСОП, съвместно с координиращия екип в училището, в което е записан ученикът. Резултатите от направения преглед се отразяват в протокол. На тази основа при необходимост се актуализира индивидуалната учебна програма по един или повече учебни предмети. Протоколът е неразделна част от документите в личното образователно дело на ученика.

Оценяването на учениците в ЦСОП се извършва чрез адекватни на потребностите и възможностите им методи и подходи, различни методики за вербално и невербално оценяване. Сред тях са такива като Методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания на Министерство на образованието и науката, Методика за функционална оценка и работа с деца с умствена изостаналост и аутистичен спектър на развитие, Методика на Татъзов, Методики „Манова-Томова“, Тест Бине-Терман, Тест на Уекслър и др.

В края на учебната година директорът на ЦСОП изготвя, по предложение на координиращия екип, доклад-оценка за всяко дете или ученик за извършеното обучение по индивидуалните учебни планове и програми, за обучението за придобиване на първа степен на професионална квалификация или за квалификация по част от професия.

В доклада-оценка се отразяват резултатите по образователни направления и готовността на детето за постъпване в първи клас или резултатите от обучението на ученика по индивидуалната учебна програма като се отчита индивидуалният напредък.

До 5 дни след края на учебната година докладът-оценка се изпраща на директора на детската градина или училището, в което е записано детето или ученикът със СОП, за да му се издаде удостоверение за задължително предучилищно образование, за завършен клас или за удостоверяване в ученическата книжка на завършено обучение в V, VI, VIII, IX, XI клас.

По подобен начин в края на учебната година директорът на ЦСОП подготвя и изпраща доклад-оценка на всеки ученик със СОП до директора на училището, в което е записан ученикът *за издаване на удостоверение* за завършен съответно VII или X клас. Удостоверението дава право на ученика да продължи обучението си в VIII, съответно XI клас, както и право на професионално обучение.

Във връзка със завършването на професионално обучение директорът на ЦСОП изготвя доклад-оценка до директора на училището *за допускане* на ученици, които се обучават в паралелки за професионално обучение в Центъра, *до държавен изпит* за придобиване на професионална квалификация – по теория и практика на професията или *до изпит за придобиване на професионална квалификация* – по теория и практика на професията.

В срок до 5 дни от провеждането на единия или другия изпит директорът на ЦСОП изпраща доклад-оценка за резултатите от положените изпити до

директора на училището, в което е записан ученикът за издаване на свидетелство за първа степен на професионална квалификация или на удостоверение за професионално обучение.

Гореизложеното е ярко доказателство за необходимостта от *тясна връзка и взаимодействие между ръководството на ЦСОП и ръководството на училищата*, в които е записани учениците със СОП. Комуникацията между тях е непрекъсната и това изисква време и допълнителни ангажименти и от двете страни.

В групите за терапевтични и рехабилитационни дейности – психологическа подкрепа, логопедични занимания, арттерапия (изотерапия, музикотерапия, театрализиращи дейности, либротерапия и др.), кинезитерапия, анималотерапия, ароматерапия и др. се включват от 3 до 6 деца. В групите за занимания по интереси – различни ателиета, спортни занимания, танци, музикални занимания и др. – от 6 до 8.

Освен групови могат да се провеждат и индивидуални терапевтични и рехабилитационни занятия, които се определят на основа на оценката на координиращия екип и се конкретизират в плана за подкрепа.

Важен момент от работата на директора на ЦСОП е осигуряването на достъпна архитектурна среда за децата и учениците със СОП, както и материално-техническото, кадровото и допълнително финансово осигуряване на дейността в него. В Центъра е от съществено значение да се осигурят при необходимост помагачи технологии чрез устройства за проследяване на погледа и специализиран софтуер за използването им, суичове, софтуер за управление на компютър с глас, алтернативни клавиатури и мишки и др. за подпомагане на цялостното развитие на децата и учениците с физически увреждания.

За ученици с емоционално-поведенчески и комуникативни проблеми специално място се отделя на търсенето и прилагането на методи и подходи, които максимално да подпомогнат овладяването на полезни и социални умения.

Една от целите на предучилищното и училищното образование е формиране на толерантност и уважение към правата на децата, учениците и хората с увреждания. Дейностите, организирани и реализирани от ЦСОП съвместно с детските градини и училищата са особено значими и полезни. Това предполага увеличаване на „заедността“ в планираните и осъществявани мероприятия от тези институции.

Направеното анкетно проучване ми дава основание да обобщя, че за по-голяма част от директорите основен проблем е много допълнителна документация, която трябва да се създава и съхранява. Увеличеният документооборот между ЦСОП и училищата/детските градини, в които са записани учениците със СОП изисква допълнително време, ресурси, взаимодействия, които довеждат до увеличаване на стреса.

Всички отбелязват като изключително полезни *съвместните дейности, които се реализират между училищата и детските градини, и ЦСОП*. Като такива се посочват:

- съвместното участие в различни празници – Баба Марта, Пролетен празник, новогодишни празници, патронни празници, 3 декември - Международният ден на хората с увреждания, Празник на толерантността, 1 юни – Ден на детето;
- съвместно изработване на мартеници, венци за лазарки, коледни и новогодишни картички, покани за тържества, боядисване на яйца;
- съвместно участие в засаждане на дръвчета в населеното място, в двора на образователната институция;
- съвместно събиране и предаване на капачки с благотворителна цел;
- спортни мероприятия – създаване на съвместни отбори (включване на ученици със и без СОП в един отбор) и провеждане на състезания по футбол, народна топка, дърпане на въже и други подобни.

Всичко това е доказателство за високата степен на ангажираност на ръководството и екипите на посочените образователни институции към създаването на разбиране, уважение и толерантност у децата и учениците. Предполага се ефективно приобщаване на всички в обществото.

#### Список литературы

1. Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г., последно изм. ДВ бр. 58 от 18.07.2017 г.
2. Наредба за приобщаващото образование. Приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г., обн., ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г., в сила от 27.10.2017 г.

***П.М. Терзийска,***

доктор, професор, Югозападен университет Н. Рилски,  
Благоевград, (Република България)

## ИНДИВИДУАЛНАТА КОНСУЛТАЦИЯ С РОДИТЕЛИТЕ НА ДЕЦАТА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

**Анотация:** На основе исследования, проведенного с участием родителей детей с особыми образовательными потребностями, включенных в общеобразовательную среду, представлена важность индивидуального консультирования, которое проводит ресурсный учитель. Уточняются ожидания родителей от него, информация, которую они надеются получить. Выявлены личностные черты родителей детей с различными типами и степенями инвалидности, которые необходимо учитывать при планировании и прогнозировании успеха консультационных бесед. Индивидуальное консультирование рассматривается как важное средство воздействия на воспитательные ориентации родителей и приобретения адекватных путей и средств для развития ребенка.

**Ключевые слова:** индивидуальная консультация, родители, дети с особыми образовательными потребностями, ресурсный учитель.

***Pelagia Terziyska,***

professor, doctor,  
Southwestern University Neophyt Rilski,  
Blagoevgrad (Bulgaria)

## INDIVIDUALS CONSULTATION WITH PARENTS ON DETSATA SS SPECIALTY OF THE NEEDS

**Abstract:** Based on a study conducted with parents of children with special educational needs (SEN) included in the general educational environment, the importance of individual counseling, which is carried out by the resource teacher, is presented. The parents' expectations from the teacher are concretized, as well the information they hope to receive. The personality traits of the parents of children with different types and degrees of disabilities are identified, which must be taken into account when planning and predicting the success of the counseling conversations. Individual counseling is seen as a significant means of influencing the educational orientations of parents and the acquisition of adequate ways and means for the development of the child.

**Keywords:** individual consultation, parents, children with special educational needs, resource teacher.

Индивидуалната консултация с родителите на децата със СОП има съществена роля и място в процеса на оптимизиране на взаимоотношенията „учител-родител“. Това е важна и значима стъпка към установяване между тях на взаимно доверие, разбиране и емпатия. Заедно с това осъществяването на педагогическо и психолого-профилактично консултиране на родителите подпомага създаването на позитивна среда в семейството, в която първостепенно роля има сътрудничеството и емоционалната съпричастност.

В този контекст трябва да се търсят възможности за допълнително образование на родителите, което да им даде възможност да осъзнаят и разберат своите отговорности за детето, да го приемат такова, каквото е, да придобият умения за позитивно формиране на личността на му. Задачата се усложнява когато трябва да се преодолява болката от среща с неочакваното, немислимото в семействата на деца с увреждания. Тогава се налага необходимостта от реализирането на специално -педагогическо образование на родителите.

С постъпването на детето в училище – масово общообразователно или специално училище, или пък в Център за специална образователна подкрепа родителите се надяват да получат помощ, информация, съвети, насоки от специалистите в тези институции.

От направеното проучване с родители на деца и ученици със СОП, включени в общата образователна среда се установи, че те предпочитат да получат тази подкрепа от ресурсния учител. Сред предложените форми на взаимодействие с него по-голямата част избраха индивидуалната консултация. От ресурсния учител се надяват да получат достатъчно информация за:

- увреждането на детето си и как да се справят с проблемите произтичащи от него;
- конкретни начини за взаимодействие с детето, съответстващи на неговото състояние;
- начини за работа с детето в семейството, насочени към цялостното му развитие и подкрепа на обучението му.

Надяват се ресурсният учител да създаде пространство, в което да могат да говорят с него за чувствата и емоциите си, за проблемите на детето, за постигнатия напредък, за възможностите му, които и те биха могли да стимулират и развиват въкъщи. Очакват да получат професионална помощ за справяне с различни собствени емоционални състояния и такива на детето си.

Прави впечатление, че родителите имат големи очаквания от ресурсния учител и същевременно много малка част от тях възлагат надежди за взаимодействие с педагогически съветник или психолог.

Налага се изводът, че е необходимо да се провежда систематично консултиране на родителите с цел предаване на знания и създаване на представи и съответстващи умения в различни области на специалната педагогика, както и такива на семейното възпитание.

Ресурсният учител е специалистът по специалните образователни потребности. Съгласно Закона за предучилищното и училищното образование той е постоянен член на екипа на детската градина и училището, като подкрепя образователния процес на децата и учениците със СОП. Осъществяваната помощ и подкрепа задължително е в съответствие с потребността на конкретното дете или ученик.

Ресурсният учител има отговорността да насочва ръководството и екипа на образователната институция към осигуряване на необходимите ресурси за активно включване в образователния процес на детето или ученика със СОП, да информира и стимулира родителите за участие в дейности, насочени към цялостното развитие на детето и в същото време да провокира изграждането на адекватни очаквания към постиженията на децата им в детската градина и училището.

Знаещият и гъвкав ресурсен учител е най-големият помощник на родителя. Първо той е учител и при това учител, който има обширни познания в областта на специалните потребности, методите и похватите на преподаване, необходимите материали и средства, работата с другите хора по проблемите на децата и учениците със СОП и могат да споделят успешни практики. Това са педагози, които имат необходимите компетенции и опит за работа с тези ученици и техните родители в условията на приобщаващото обучение.

Те са подготвени да консултират родителите по всички въпроси, касаещи учениците със СОП – обучение, развитие, професионална подготовка, социализация и др.п. Това са специалистите, които могат да подкрепят и помогнат на родителя в разрешаването на едни или други проблеми, свързани с участието на тези ученици в процеса на обучение, да окажат необходимата помощ за удовлетворяване на потребностите на детето.

В процеса на специално-педагогическото образование на родителите може да се приложат следните стъпки:

- тесен контакт (в началото дори ежедневен) по телефона, чрез социални мрежи или с лични срещи, докато се уточнят темите за разглеждане и очакванията на родителите;
- представяне на желана информация;



- насочване към подходяща психолого-педагогическа литература;
- дискусии, свързани с развитието, обучението и поведението на детето;
- индивидуални консултации, насочени към повишаване на педагогическата култура на родителите.

Индивидуалната консултация е не само много полезна и ефективна, но и предпочитана от родителите на децата със СОП. Тя е значимо средство за влияние върху възпитателните ориентации на родителите и усвояването на адекватни начини и средства за развитие на детето.

Особеността на консултантската работа с родителите, специфичното на оказваната психолого-педагогическа помощ не е крайният ѝ адресат - детето, а родителят, който е поискал съвет. По този начин се осъществява косвено влияние върху детето. Ресурсният учител само съветва, реализирането е задачата на родителя. Въпреки спецификата на консултиране на родителите на деца със СОП и техните учители, тази област е от основно значение в практиката.

Насърчаването на родителите, още в началото на разговора, да обсъждат свободно и откровено проблемите на детето и да актуализират въпросите, които ги вълнуват най-много е от съществена значение за провеждането на консултацията. Насочването им към споделяне на идеи за причините на затрудненията на детето и средствата за тяхното разрешаване, както и за очакваната помощ е добра възможност да се разбере родителското мнение за целите, които могат да бъдат поставени за детето и бъдещето, към което да бъде ориентирано. *Акцентирането върху създаване у родителите на реалистично разбиране за трудностите и възможностите на детето е предпоставка за ефективното реализиране на консултантската работа.*

На следващия етап се обсъжда специална програма за действие и специфични форми на изпълнение на предложените препоръки. По време на разговора е важно да се демонстрира разбиране, внимание, уважение. Резултатът от разговора се определя от това доколко родителите могат да действат достатъчно уверено въз основа на информацията и препоръките, които са получили.

Като форма на специално-педагогическо образование на родителите индивидуалната консултация има значение за развитие на *емоционална интелигентност*, като спомага за осъзнаване на емоционалните състояния и тяхното влияние върху вземане на решения, както и изграждане на стратегии за регулиране на емоционални състояния, предпазване от агресивни и депресивни състояния и др. Важна роля има и за развитието на *социални умения* - повишаване на социалната осведоменост, което дава възможност за по-лесна адаптация и изграждане на здравословни навици за общуване, както и подобряване на процесите по вземане на по-осъзнати и конструктивни решения и др. Това неминуемо се отразява върху детето. Образът на родителя определя особеностите в изграждането на образа за света от самото дете.

Структурата и принципите на организация на консултирането за родители на деца с проблеми в развитието не се различават от консултирането на родители на типично развиващите се деца. Провеждането на разговор с такива родители обаче изисква учителят да има повишено ниво на познания за различни аспекти на проблемите, които засягат детето със СОП, както и готовност за решаване на проблемите не само на децата, но и на семейните взаимоотношения и личния статус на всеки член на семейството. В повечето случаи тези проблеми са взаимосвързани с въпросите за успеха на образованието на децата и тяхното несъответствие с очакванията на родителите, както и с особеностите на поведението на децата и тяхната социализация като цяло.

При организиране на консултация за родители на деца със СОП трябва да се вземат предвид редица особености на личността им: мотивация за контакт с учителя-консултант, отношение на родителите към него, позиция на родителите при обсъждането на проблема.

Мотивираните родители, които имат ясна представа какво искат, са по-голямата част от тези, които имат деца с парциални нарушения без намаляване на интелектуалните възможности. Те почти винаги търсят консултиране. Стараят се да помагат при нейното планиране, организиране и реализиране.

Немотивираните родители не знаят как може да им се помогне, често не разпознават проблемите на детето в емоционалната и личностната сфера. Не виждат смисъл от разговори. Налага се ресурсният учител почти винаги да бъде инициатор. Негова е отговорността да организира и ползотворно да провежда така необходимата индивидуална консултация.

Прави впечатление, че повечето от образованите родители имат информация за здравословното състояние на детето и причините за нарушението в развитието, но те са малко компетентни по отношение на педагогическите аспекти на проблема, за подходите и методите на образование и обучение. Изслушвайки родителите за това, което споделят в медицинската област, ресурсният учител им помага да преминат към обсъждане на проблемите за социализацията на детето.

На основата на специално проведеното изследване може да се идентифицират някои специфични личностни черти на родителите на деца със специални образователни потребности.

Родители на тези от тях, които нямат интелектуални нарушения, а само нарушения на говора, слуха, зрението определено полагат усилия за компенсиране на нарушението в развитието на детето. Оценяват адекватно препоръките на ресурсния учител, приемат ги позитивно и се стараят да ги изпълняват. Споделят текущите си тревоги, както и безпокойство за бъдещето на детето.

Родителите на деца с интелектуални затруднения проявяват по-различно поведение. Те също проявяват интерес към индивидуалното консултиране, но демонстрират често и недоверие. Първоначално не желаят да разкрият проблемите си. Склонни са към неприемане на съвети, обвинения към

специалистите, работещи с детето, създаване на конфликти. Пренебрегват препоръките, не признават състоянието на детето си и често заемат отбранителна позиция. Учителят трябва да положи усилия, за да промени поведението на такива родители. Да се опита да провокира доверие, позитивна активна реакция и да облекчи прекомерния им стрес, като постави акцент на силните страни на детето с интелектуални нарушения.

Родители на деца със сложни увреждания в развитието са изключително притеснени, чувстват се виновни за състоянието на детето. Предпазливи са към учителите и другите специалисти, с недоверие възприемат препоръките. Вътрешно напрегнати са, психологически нестабилни и изпитващи дискомфорт. От една страна търсят помощ, от друга не вярват, че може да им се помогне, че може да се справят. За тях е характерно и внимателно отношение към учителя - консултант. Изслушват го, но не вярват във възможността за нелекарствена помощ. Често имат отрицателен опит от комуникацията с родители на типично развиващите се връстници на детето им. Остават приятно изненадани от информираността на учителя-консултант за причините на основните затруднения в развитието на детето им и за методите, които са необходими в процеса на корекционно - педагогическата работа.

Тези личностни черти на родителите на деца с увреждания трябва да бъдат взети предвид при планиране и прогнозиране на успеха на консултативните разговори.

Успешното реализиране на индивидуалната консултация изисква от ресурсния учител:

- да не идентифицира родителя само с детето – това дава възможност за разбиране на родителската позиция, а не само приемане и съчувствие към проблемите на детето;
- да не се държи високомерно и имащ готови рецепти за всичко;
- да не проявява морализъм и критикува поведението на родителя, като поставя акцент върху изпълнение на родителския дълг за възпитаване на детето;
- да не настоява за споделяне на информация и чувства, които родителят не желае да признае;
- да не разкрива поверителни данни;
- да не забравя, че родителите показват откритост, когато и той я показва и не я използва в ущърб на семейните отношения;
- да не провокира чувство за вина у родителя;
- да не демонстрира раздразнение, нетърпение, недоверие;
- да не допуска педагогическа неподготвеност;
- да не заема отбранителна позиция, а аргументирано да представя позицията си.
- да не поощрява манипулативни прояви на родителите към детето, а ги мотивира към стимулиране на инициативността му.

Целта на консултирането не е да се предлагат готови рецепти за това как да се действа и какво да се прави, а да се идентифицират вътрешните ресурси

на семейството, на бащата, майката, децата, така че те сами да могат да се справят с търсенето на решения, в начини за преодоляване на възникващи трудности.

Значението на учителя в ролята на консултант нараства, когато приеме, че основен фактор в позитивното развитие на детето е семейството – неговите ценности, традиции, виждания, стремежи. Детето със СОП се нуждае от родители, които да го разбират и приемат такова, каквото е, да споделят опита си с него, да го насърчават и му вярват. Затова учителят-консултант прави всичко, което му дава възможност да стимулира родителите към добро взаимодействие и не допуска каквато и да било конфронтация с тях. Само по този начин ще бъде полезен, ще помогне на родителите да благоприятстват позитивното личностно развитие на детето.

Осъзнаването от ресурсния учител на възможностите на приемане и разбиране, на емпатия, на толерантност, на позитивен диалог в отношенията „родители-дете“ има важно значение за организиране и реализиране на индивидуалната консултация и ефективната подготовка на родителя за адекватна работа с детето, включително подпомагане процеса на цялостното му развитие в семейството.

Постигането на положителен резултат от консултацията изисква необходими действия от консултиращия ресурсен учител в процеса на провеждане на интервюта с родителите, сред които:

- създаване на доверчиви, откровени взаимоотношения с родителите, проявяване на съпричастност, показване отношението си към тях като хора, които искрено се интересуват от премахването на трудностите на детето;
- мотивиране на родителя към съвместен и многостранен анализ на проблемите на детето;
- провокиране на позитивно мислене по отношение на възможностите за развитие на детето;
- предупреждаване за възможни трудности, усложнения и препятствия в процеса на търсене на адекватни форми на психологическа и педагогическа помощ.

Срещата с всеки нов родител е непредсказуема и изисква от ресурсния учител не само да умее да анализира и обобщава току-що получената информация от него в движение, но и максимална гъвкавост в разговора. Учителят-консултант трябва да създава впечатление за изключително компетентен и възпитан човек, който вдъхва доверие, говори на литературен език, като непременно обяснява нови за родителите термини и понятия, свързани с интересувашата ги проблематика. Важно е да бъде балансиран, приятелски настроен и относително отворен в общуването. В същото време, за да се справи добре с ролята си на консултант, учителят трябва да притежава умения за регулиране на социалната дистанция: прекомерното сближаване или, обратно, сдържаността може да направи неблагоприятно впечатление. Разбира се най-важното е просто да обича децата и да предаде своя позитивизъм и добронамереност към тях и на родителите им.

В процеса на консултативната работа е необходимо да се обърне специално внимание върху необходимостта от внимателно конструиране на общуването с детето със СОП в семейството, така че *позитивните чувства, характерни за семейните взаимоотношения да не се превърнат в негативен възпитателен фактор*. Това изисква добро познаване на семейството като микросреда за развитие на детето, на факторите, които влияят негативно върху семейното общуване, включително и такива като отношението на социалната среда към семейството, степента на общуване с приятели и с близки.

Поставяйки *акцент върху проблемите на родителя* при индивидуалната консултация „учител – родител“ учителят задава начина на сътрудничество, разчетено върху позитивизма във взаимоотношенията и с грижа за доброто самочувствие на родителите. В този контекст демонстрираното уважение към родителя, доверителните отношения имат съществено значение за различните видове емпатия и вникване в проблемите на родителя, преди да се премине към обсъждане тези на детето.

Добрият тон, обсъждането на проблема, разясненията, съвместното вземане на решения е важно за придобиване и поддържане чувството за вътрешна свобода у родителите, помага им да осъзнаят собствените си грешки и пропуски в работата си с детето. Помага им да предприемат адекватни действия за подкрепа на личностното му развитие. В крайна сметка родителят трябва да получи специфични препоръки за развитието на определени способности на детето и да остане оптимист, дори и при информация за прогнозирани негови проблеми.

Родителите често се чувстват некомфортно в училищната среда. Причините могат да са различни – от прекалено почтителното отношение към професионалния труд на педагога, до прекалено съдържаното отношение на учителя към тях и страх, че няма правилно да бъдат разбрани. Отказът от общуване с родителите е голяма грешка. Учителите губят много от липсата на адекватно взаимодействие със семейството. Родителите са постоянно с детето – от самото му раждане. Те могат да предложат различни подходи, конкретни техники за неговото обучение и развитие. Да подскажат някои възможности за мотивирането му за една или друга дейност.

Никога не бива да се забравя, че именно родителите са един от най-добрите ресурси и затова е изключително важно да се стимулира непрекъснато активното им участие в образованието на децата със СОП. Важно е да се обяснят родителските им права и степента на участието им, както в процеса на вземане на различни решения за детето, така и в различни дейности, насочени към организиране и реализиране на ефективно обучение и развитие на детето. Такъв екипен подход е доста успешен и родителите остават доволни. Този подход е от съществено значение и при създаване на индивидуалните програми за обучение и развитие.

Родителите на децата със специални потребности трябва да осъзнаят, че не може да се очаква всичко от училището/детската градина. Образователната институция не може да изпълни всички образователни цели, касаещи децата,

без подкрепата на семейството. Родителите са тези, които могат да направят предложение за допълнителни услуги в процеса на обучение и за добавяне на нови дейности, да дадат конкретни практически насоки и подкрепа.

#### *Список литературы*

ЗАКОН за предучилищното и училищното образование. ДВ. бр.79 от октомври 2015  
НАРЕДБА за приобщаващото образование. ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г., в сила от 27.10.2017.

*Radoslava Topalska,*  
South-West University «Neofit Rilski»,  
Blagoevgrad (Bulgaria),

### **ESPORTS AND STEM EDUCATION**

**Abstract:** STEM education is one of the most discussed topics nowadays in Bulgarian educational system and in the modern Bulgarian school. Currently is working a scheme that equips school institutions with STEM centers. Opportunities are being sought to modernize the learning process and recall the interest of graduates to STEM-oriented careers and professions, problems that have become threatening in recent times. One of these opportunities is the growing popularity of eSports and their application in the learning process. The place of the eSports in STEM training is the subject of the research found place in this report.

**Keywords:** STEM, STEAM, STEM education, Esports

The two concepts eSports and STEM training are relatively new in the Republic of Bulgaria. STEM and STEAM training began to be actively talked about a few years ago, mainly with the creation of a program scheme for financing the building of similar centers in various school institutions. And most of the Bulgarian teachers have not even heard of eSports. This is one of the reasons to carry out the theoretical study, which found place in this report.

The opportunities provided by eSports for training, as well as the STEM / STEAM approaches still are being studied, a number of authors are doing research on the topic, looking for the relationship between these concepts and ways to implement them in education systems around the world. We can be sure in one thing - that these opportunities are huge and could significantly contribute the increasing of competencies of students and their skills needed for modern life.

According to Microsoft “In education, esports is integrated with a games-based learning approach promoting 21st century skills, college preparatory and career technical education (CTE) pathways, and prepares students for future-ready careers in STEM (science, technology, engineering, and mathematics). Students can even earn college scholarships by participating in esports potentially leading to degrees or certifications in several leading industries” [1].

As Sandford and colleagues stated “game-based learning, or gamification, refers to the teacher’s use of video games or physical games to instruct students on concepts aligned with the curriculum. Teachers who have used games in their lessons prove that games increase the likelihood of students being more motivated to learn” [2].

Post and Birt adapted a framework to assess esports effectiveness from All et al. (2015) and Facione (2020) and are pointing out the following outcomes:

- ✓ “Learning outcomes - Esport stimulates interest in critical thinking processes that help to make better decisions in the game; Esport succeeds in achieving the learning goal to train purposeful, self-regulatory decision making that result from interpretation analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the contextual considerations on which that decision is based.
- ✓ Motivational outcomes - Esport succeeds in creating an enjoyable game experience; Learning with the esports is motivating.
- ✓ Efficiency outcomes - Esports succeeds in reducing the timeframe required to teach a certain content matter; The esports succeeds in reducing the cost of the intervention regarding: (i) the number of learners that can be reached, and (ii) the time required to teach the target group certain content.
- ✓ Transfer: The esports stimulates application of learned decision making in the game to real world situations in the classroom discipline” [3]

We can add to these outcomes even more, like positive impact on intrinsic and extrinsic motivation [4], environment conducive to learning in many domains [5] and development of soft skills [6]. “The learning environment also connects students with a network of mentors and peers who can support their learning and build relationships between young people and the broader community as a means for affiliation, recognition, and opportunity” [7]. We can summarize that “the educational benefits of eSports are suggested by the fact that school districts are quickly adopting eSports for their students” [2].

Unfortunately, there is still no clear and specific definition of the concept “eSports”, but there are some authors that are making suggestions. To reassure the skeptical readers we can share the opinion of Lee & Steinkuehler, which stated that “there are many ways to play, and many diverse forms of engagement in esports that go well beyond the stereotype we sometimes still hold of lone individual at the screen with their hands to keyboard” [7].

For the huge popularization of this kind of sports speaks the increasingly faced competition that the traditional competitive sports have from the new phenomenon called eSports [8]. As Lee and colleagues stated “in the recent years, competitive multiplayer video-game play, or “esports,” has risen as one of the most influential spectator and participatory sports among young people worldwide” [7].

These claims are also confirmed by the research carried out by Huettermann about the distribution in Switzerland of the esports which “shows that the younger generation, and men in particular, recognize eSports as a sport, which will generally become the norm for future generations” [9]. He and other researchers are writing about the possibilities which offers eSports about socialization during the times of

COVID-19, when the meetings can be only virtual and this can be the only chance to communicate with your team or club (depends on the type of gaming).

Anderson and colleagues made an observation of the naturally occurring esports community for one year and “contend that such labors are deeply tied to an array of career opportunities we collectively call STEM Entrepreneurship that connect to high tech sector jobs not only in the games industry but also in data science, software and web development, social media marketing, and event organizing” [5]. “Providing competitive eSports teams in schools satisfies the growing desire to train and educate students on the skills emphasized in STEM and Career Technical Education, as well as in programs such as English and Language Arts” [6].

As Wimmer and coworkers stated “it was only a logical step that first attempts were made to integrate the topic of Esports into everyday school life. The first school leagues were established very early in Germany, often initiated by individual console manufacturers” [10]. “In Orange County, high schools have developed an eSports league based on the game League of Legends, which is a game incorporated into their curriculum” [6].

“It is important that Esports is applied in a suitable didactic context and that it is accompanied by trained personnel. The experience of the School League Floridsdorf+ so far has shown positively that Esports can be optimally implemented in afternoon care or in the form of voluntary exercises and project weeks” [10].

In conclusion we can proudly say that in Bulgaria there is also a school esports league, which aims to introduce esports at the school level, making them available to every student in the country. In this way, students will have the opportunity to participate in gaming tournaments and demonstrate team play and respect for the opponent. This will help transfer their motivation to the classroom and increase their academic success [11]. It is designed for students from 5th to 12th grade and has a STEM focus and center on acquiring key skills and attitudes oriented to the practice, development and career guidance of students.

#### Список литературы

1. <https://education.microsoft.com/en-us/course/1a787891/0>
2. Sandford, R., Ulicsak, M.H., Facer, K., & Rudd, T. (2006). Teaching with Games Using commercial off-the-shelf computer games in formal education.
3. Post, G., & Birt, J. R. (2020). Assessing esport candidacy for critical thinking education. In S. Gregory, S. Warburton, & M. Parkes (Eds.), Conference Proceedings. ASCILITE 2020: 37th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education (pp. 295-300). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. <https://2020conference.ascilite.org/wpcontent/uploads/2020/11/ASCILITE-2020-Proceedings-Post-G-Birt-J.pdf>
4. Wu, Y. T., Hong, J. C., Wu, Y. F., & Ye, J. H. eSport Addiction, Purchasing Motivation and Continuous Purchasing Intention on eSport Peripheral Products.
5. Anderson, C. G., Tsaasan, A. M., Reitman, J., Lee, J. S., Wu, M., Steel, H., ... & Steinkuehler, C. (2018, September). Understanding esports as a stem career ready curriculum in the wild. In 2018 10th International Conference on Virtual Worlds and Games for Serious Applications (VS-Games) (pp. 1-6). IEEE.



6. Rothwell G, Shaffer M. eSports in K-12 and Post-Secondary Schools. Education Sciences. 2019; 9(2):105. <https://doi.org/10.3390/educsci9020105>
7. Lee, J. S., & Steinkuehler, C. (2019). Esports as a catalyst for connected learning: the North America Scholastics Esports Federation. XRDS: Crossroads, The ACM Magazine for Students, 25(4), 54-59.
8. Block, S., & Haack, F. (2021). eSports: a new industry. In SHS Web of Conferences (Vol. 92). EDP Sciences.
9. Huettermann, M. (2021). eSports Switzerland 2021. 10.21256/zhaw-22297.
10. Wimmer, S., Denk, N., Pfeiffer, A., & Fleischhacker, M. (2021, March). ON THE USE OF ESPORTS IN EDUCATIONAL SETTINGS. HOW CAN ESPORTS SERVE TO INCREASE INTEREST IN TRADITIONAL SCHOOL SUBJECTS AND IMPROVE THE ABILITY TO USE 21ST CENTURY SKILLS?. In Proceedings of INTED2021 Conference (Vol. 8, p. 9th).
11. <https://esportsleague.bg/>

***И.Т.Тричкова***

Магистър по информационни технологии при  
обучението в начална училищна възраст  
Югозападен университет „Неофит Рилски“  
Благоевград (България)

## **ДИГИТАЛНАТА КЛАСНА СТАЯ В СЪВРЕМЕННОТО УЧИЛИЩЕ**

**Анотация.** Роботизацията на образованието е извикана на дневен ред от условията на средата и от нуждите на дигиталното поколение ученици, което очаква да получи адекватно на своите потребности и цели образование. Днес учители и родители правилно разбират основните характеристики на дигиталното поколение ученици и това е ключ към осъзнаване на необходимостта от цялостна дигитализация на учебния процес, която да осигури оптимални условия за обучение на младите хора от това поколение. Дигиталната класна стая става условие за адаптиране на образованието към новите тенденции на времето, нейното реализиране изисква постоянно усъвършенстване на уменията на педагози и на ученици, внедряване на новите поколения дигитални технологии, които да подпомогнат образователния процес.

**Ключови думи** :- дигитална стая, класна стая, стем център.

***T. I. Trichkova,***

Magistr on information technologies  
at education of primery schoolchildren  
Southwestern University "Neofit Rilski"  
Blagoevgrad (Bulgaria)

## **DIGITAL CLASSROOM IN MODERN SCHOOL**

**Abstract.** The robotization of education is called on the agenda by the conditions of the environment and the needs of the digital generation of students, who expect to receive education adequate to their needs and goals. Today, teachers and parents correctly understand the basic characteristics of the digital generation of students and this is the key to realizing the need for full digitalization of the learning process to provide optimal learning conditions for young people of this generation. The digital classroom becomes a

condition for adapting education to the new trends of the time, its implementation requires constant improvement of the skills of teachers and students, introduction of new generation of digital technologies to support the education process.

**Keyword** : digital room, classroom, steam center.

Дигиталната класна стая е образователното пространство на дигиталното поколение ученици, а вече и на учители, продукт на това поколение.

Гносеологическият подход към началното образование придобива качествено нови характеристики в условията на онлайн-обучение и чрез използването на програмируеми устройства в реалния образователен процес [Баранов С. П. Гносеологическият подход к началному обучению. – София: Prepress, 2012.]

Днешните млади хора са родени в ерата на интернет и на мобилните технологии. Възприемат новото и го приемат с радост и любопитство. Тези млади хора са различни. Израснали са в ерата на свободата и липсата на авторитети. За да се задържи вниманието им са нужни доста повече усилия от времената на стандартната класна стая. Проблемът е в това, че времената са се променили. Уважението към учителите не е даденост. То трябва да се спечели. Учителите имат зад чиновите ученици, които не се притесняват да оспорят техните твърдения. Имат млади хора, които бързо се отегчават и които имат в ръцете си мобилен интернет, предоставящ едни доста по-интересни виртуални пространства. Няколко минути невнимание и вече е твърде късно. Изкушението е победило.

Дигиталното поколение е първото в историята, което е „откърмено“ с информационните и комуникационните технологии и то не може да си представи ежедневието без тях.

Дигиталното поколение е известно още като „поколение на 7- те екрана“ - на телевизора, стационарния компютър, лаптопа, таблета, фаблета, интелигентния часовник и смартфона, защото младежите от въпросното поколение от най-ранна възраст прекарват не малка част от времето си пред един от тях.

Днес, когато знанието е общодостъпно, се забелязва тенденция към намаляване на афинитета и стремежа към придобиване на това най-ценно богатство от страна на подрастващото поколение. Причините за това са няколко. Една от тях е именно общодостъпността на знанието – образно казано, плодът, който можеш да откъснеш с едно протягане на ръка, не е особено привлекателна цел.

Друга причина, е разминаването между очакванията на дигиталното поколение и действителността в реалните държавни училища - начални, средни и висши, по отношение на използваните в тях информационни и комуникационни технологии (ИКТ). Дигиталното поколение е израснало с тези технологии и когато попадне в среда, където степенята на тяхното използване не отговаря на очакванията му, то се демотивира и пренасочва вниманието и енергията си към други обекти и цели. [Иванова, А. и кол., Ролята на иновационните образователни технологии и дидактически модели за адаптиране на образователната система към дигиталното поколение, РУ Ангел Кънчев, Русе, 2017.]

Така се стигна най-общо до идеята за дигиталната класна стая и осъзнаването, че дигиталните технологии не са враг на образованието, а са мощно оръжие в ръцете на всяко училище. [Иванова, А. и кол., Ролята на иновационните образователни технологии и дидактически модели за адаптиране на образователната система към дигиталното поколение, РУ Ангел Кънчев, Русе, 2017]

Виртуалната класна стая е уеб базирана софтуерна платформа за дистанционно обучение в реално време, т.е. това е симулатор на реална учебна среда, който позволява на учениците/студентите да взаимодействат с учителя/преподавателя почти

така, както в реалната учебна зала, при това - без да е необходимо да инсталират допълнителни програми на компютъра си. За целта платформата предлага качествена двустранна аудио/видео връзка, списък на участниците, чат, интерактивна бяла дъска, на която преподавателят пише, пуска презентации и аудио/видео материали, отваря сайтове и др.

Като правило, виртуалната класна стая, т.е. платформата за дистанционно обучение, е с максимално опростен интерфейс, съвместима е с всички използвани браузъри и позволява на обучаемите да участват в курса от всяка точка на света, но условието е да имат бърза и надеждна широколентова връзка с интернет. Освен това, желателно е, всеки участник в курса да има комплект слушалки и микрофон, за да не създава дискомфорт на околните.

В частност, всичко това прави виртуалната класна стая много удобна среда за обучение на младежи със специални образователни потребности и особено на такива, които са по-трудно подвижни. [Иванова, А. и кол., Ролята на иновационните образователни технологии и дидактически модели за адаптиране на образователната система към дигиталното поколение, РУ Ангел Кънчев, Русе, 2017.]

В практически план Google подпомогна процеса на дигитализация на образованието като създаде Google classroom.

Класната стая на Google насърчава и участието на родителите. Учителите могат да поканят родители във виртуалната класна стая, за да споделят мнение по работата на своите деца, автоматично да получават резюмета на това как се справя детето им с учебния процес или дори да задават въпроси.

Друга иновация в тази посока е STEM центърът.

Тези центрове представляват съвременното преосмисляне на специализираните и компютърните кабинети в днешните училища, както и създаването на нови пространства според изискванията на модерните технологични индустрии. STEM центърът е съвкупност от учебни пространства с общ фокус върху интегрирането на учебно съдържание и учебни преживявания в сферата на науките, технологиите, инженерното и математическото мислене. Л.З.Цветанова-Чурукова обосновава конкретни интердисциплинарни форми в системата на началното обучение, които в научно-организационен аспект са изключително важни за реализирането на интегративните тенденции в съвременния педагогически процес [Цветанова-Чурукова Л.З. Интегрирано обучение в началните класове. – Благоевград: Университетско изд-во „Неофит Рилски“, 2010].

Най-същественният недостатък на съществуващите кабинети е, че предоставят малко възможности за обвързване на изучаваното съдържание с проблемите от истинския живот и за учене чрез откривателство, експерименти и непосредствен опит. Пространството в новите STEM центрове трябва да е като съвременното работно място на инженери, специалисти по ИКТ, дизайнери, учени, психолози, художници и други. Характерно за тях е, че в процеса си на работа те използват различни режими: самостоятелно проучване, работа по групови проекти, участие в дебати в социалната сфера, дистанционни разговори и срещи с колегите си от цял свят. Пространството трябва да ги подпомага във всеки един от тези режими, а не да ги ограничава до ниво ремонтиран и оборудван „кабинет“ с безалтернативен начин на ползване, държан под ключ. Ето защо насоките за учебна среда поставят фокус върху режимите на учене и работа и тяхното „обличане“ в архитектурно пространство в училище.

В тези центрове учебната среда се формира според режимите на учене, които подсигурава, като в същото време ги моделира и има потенциала да ги изведе на ново

ниво. При планиране на пространството за STEM центровете е важно да се вземат предвид различните режими на учене: едностранна комуникация, работа в малки и големи групи, индивидуална работа и др., както и по какъв начин архитектурното пространство ще ги подпомогне.

Осигуряването на достъпна среда означава класните стаи, коридорите, фойетата, обслужващите помещения да бъдат на едно ниво, без прагове, стъпала и ръбове, за да не се затруднява достъпът. Интериорът да е в пастелни цветове, да се използват максимално естествени материали и текстури, да се предвидят места по стените за излагане на учебни материали, ученическо творчество и други елементи, изобразяващи живота в STEM центъра или училището.

Препоръчително е да се осигури разнообразно сядане, целящо смяна на позициите на тялото на учениците и повишаване на движението в рамките на часовете. Освен че столовете в пространството трябва да са ергономични и позволяващи люлеене, да се вземе предвид и възможността за работа от меки мебели (дивани, пуфове и др.), на земята или правостоящи. Да се предвидят достатъчно пространства и мебели за складиране на учебни материали, лични вещи и дрехи – както за ученици, така и за учители. Друг изискване е максимално много мебели да са мобилни (маси, дъски, шкафове) с цел постигане на гъвкави и мултифункционални зони в рамките на STEM центъра.

Всичко изброено не изчерпва изискванията по създаване на един STEM център, но маркира важността на всички негови елементи, за да се създаде ефективна работна среда.

Един от модулите на дигиталната класна стая е включване на **роботите в обучението**.

Необходими са смартфони, интернет и комплект Лего, с които може да се създадат различни варианти на Роботи. След това те могат да бъдат програмирани от учениците, които ще създават програми за тях. Усилията, които ще вложат за да ги накарат да се държат по желанния начин, ще ги накара да научат и основите на програмирането. Закупуването на различни видове роботизирани системи ще разнообрази процеса.

Следващият модул на дигиталната стая са **дигиталните лаборатории**. В днешните училища лабораториите и уредите рядко се обновяват и са изостанали от съвременните тенденции. Закупуването на реална лаборатория с аналогови уреди ще излезе много по-скъпо от дигиталните аналози.

Третият елемент на дигиталната класна стая е **3D принтер**. Нищо не може да се сравни с чувството на проектиране на нещо и след това то да бъде видяно в реални размери. Така ще могат да реализират и по-сложните идеи, плод на ученическите фантазии. Така принтерът ще има приложение в много от общообразователните и професионални предмети.

**За дигиталната класна стая на 21 век е необходимо още** добра и сигурна интернет връзка във всички кабинети, компютър за учителя и поне мултимедия, ако не е интерактивна дъска и възможност учениците да се включват със свои устройства или такива предоставени от училището.

Добре е да се използва стрийминг като метод за предаване на данни на живо. Стриймингът създава съдържание в класната стая, което дообогатява представите за изучаваните обекти, служи като пример за по-ефективна дейност, допринася за създаването на контакти и работа по проекти. Като част от eTwinning общността се споделят практики и се осъществява обучение от водещи педагогически

специалисти. [ Терзиева, В. Кадемова-Кацарова, П. Съвременни ИКТ базирани методи за обучение, VI-та Национална конференция. Образованието в информационното общество, <http://sci-gems.math.bas.bg:8080/jspui/bitstream/10525/2334/1/EIS2013-book-p24.pdf>]

Живеем в ерата на четвъртата дигитална революция, която се отличава със сливане на технологиите и замъгляване на линиите между физическата, дигиталната и биологичната сфери. [ The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. 14 Jan 2016. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-meansand-how-to-respond/>]. За да отговори на нуждата от човешки капитал във високотехнологична икономика, образованието в една страна трябва да бъде съобразено с нуждите на революция 4.0. Според експерти след 2020 г. 90% от професиите ще изискват дигитална грамотност, а всяка година ще се създават нови професии на бъдещето, пряко свързани с технологии и иновации. [ Closing remarks by Marianne Thyssen at the High Level Conference "A New Start for Social dialogue". Brussels, 05 March 2015. [http://europa.eu/rapid/press-release\\_SPEECH-15-4565\\_en.html](http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-15-4565_en.html)]

Всичко това налага инвестиране в програми за наука, технология, инженерство и математика или това е (Science, Technology, Engineering and Mathematics - STEM). STEM е учебна програма, основана на идеята за обучение на учениците по четири специфични дисциплини - наука, технология, инженерство и математика - в интердисциплинарен подход, базирани на приложения в реалния живот. [Лазарова, В., STEM Обучение с роботи EDISON, Технически университет – Габрово, 2019, [http://sci-gems.math.bas.bg/jspui/bitstream/10525/3321/1/ERIS2019\\_book\\_p08.pdf](http://sci-gems.math.bas.bg/jspui/bitstream/10525/3321/1/ERIS2019_book_p08.pdf)]

Учениците са изключително любопитни и повлияни от новостите. Внушаването на интереси от ранна възраст може да предизвика трайно желание за преследване на кариера във всяка STEM-област. За да бъдат изучавани STEM-области, е необходимо да се разгледат основни умения в областта на научните процеси: наблюдаване и разпитване, изследване, анализиране и отчитане на процеси и околна свят. Тези умения дават възможност за формулиране на мисли и въпроси, за решаване на проблеми и изучаване и разбиране на нови обекти. Също така помагат да се създаде връзка между научното и иновативното мислене.

По своята същност роботът е механично устройство, което може да бъде програмирано да следва набор от инструкции. Той има процесор, сензори за възприемане на околната среда и двигатели, задвижващи механизми за преместване на крайниците или колелата му. Може да „говори“, да издава други звуци, да мига със светлини и цветове в отговор на промените в околната среда и според инструкциите.

В повечето случаи роботите се използват за да заместят хората при изпълнението на опасни за тях дейности .

Съществуват различни класификации на роботите.

- Според състоянието си роботите са: неподвижни, мобилни, аеророботи и др.
- Според местоположението на тяхната дейност са: наземни, подводни, въздушни, космически, полярни и др.
- Според външният им вид са: хуманоидни, трак-роботи, задвижвани от колела, четириноги, овални, аеродинамични, манипулаторни и др.
- Според тяхното предназначение са: учебителни, за забавление, експериментални, състезателни, медицински, промишлени и т.н. [ Глушкова, Т., Плачкова, Д., Приложение на роботиката в обучението по компютърни науки, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, гр. Пловдив, <https://docplayer.bg/159359556.html>]

За реализиране на STEM обучение са създадени програмируеми роботи. Роботите се предлагат с различни технически характеристики и езици, с които се програмират. Съобразени са възрастта на децата, които работят с тях (от 4 до 16 години). Работата с роботите не е само програмиране. За разлика от програмирането само върху екрана, с роботите се вижда как работят програмите им, което е мотивиращо и възнаграждаващо за децата. Обучаемите наблюдават съпадението между неговия код и действията на робота. Те са далеч по-свързани с нещо, което могат да държат в ръцете си (робота), отколкото само да наблюдават монитора. Учениците се чувстват удовлетворени, когато видят незабавно резултата от своята работа. Комбинацията от работи и кодиране предоставя на децата незабавна и осезаема обратна връзка, като им позволява да тестват в реално време какво вършат. Тази пряка обратна връзка, ги учи да откриват грешки и решават проблеми, докато нещата се случват.

Изборът на програмируем робот се прави въз основа на следните критерии:

- цена;
- наличност – лесна доставка от чужбина и на резервни части;
- подходящ за възрастта език за програмиране – графичен или текстов.

Наличието и на двете платформи обхваща по-широк кръг от възрасти;

- ресурси на учебната програма – наличие на учебни дейности, които са достъпни, адаптивни и оценени;

- подкрепа за учителите – често учителите по „роботика“ в едно училище са един или двама.

Добре е да има създадени общности от преподаватели за споделяне на идеи (форуми и др.);

- възможност за професионално развитие.

В таблица 1 са представени характеристики и на други видове работи с приложение в образованието.

Национална програма „Изграждане на училищна STEM среда” има за цел да повиши интереса на учениците и техните постижения в областта на науките и технологиите, като подкрепи създаването на училищни центрове с фокус върху STEM.

Един от най-популярните образователни работи е Fable. Това е модулен комплект за конструиране на работи и е проектиран като отворена система с разширена функционалност.

**Таблица 1** Характеристики на работи с приложение в образованието

Характеристики	Сензори							
	Blue Tool	Подобен на Scratch	Блоково програмиране	докосване	светлина	звук	разстояние	
BlueBot	*	*						
Edison Robot		*	*	*	*	*	*	*

<b>mBot</b>	*			*	*	*
<b>LEGO Mindstorms</b>	*	*	*	*	*	*
<b>LEGO WeDo 2.0</b>	*	*	*		*	*
<b>Dash &amp; Dot</b>	*	*		*	*	*
<b>RoughBot</b>	*		*	*	*	*

**Източник: Лазарова, В., STEM Обучение с роботи EDISON, Технически университет – Габрово, 2019, [http://sci-gems.math.bas.bg/jspui/bitstream/10525/3321/1/ERIS2019\\_book\\_p08.pdf](http://sci-gems.math.bas.bg/jspui/bitstream/10525/3321/1/ERIS2019_book_p08.pdf)**

Fable насърчава учениците да бъдат едновременно креативни и иновативни, като изграждат роботизирани прототипи, отговарящи на нужди в реалния свят. Употребата му е интердисциплинарна и покрива знания и умения по програмиране, математика и физика, затова е перфектният избор за STEM обучение. Включва подготовка по визуално програмиране с блокове (за начален и про-гимназиален етап) и текстово програмиране с Python (за гимназиален етап). Същевременно за предвиждане и контрол на движенията на роботите е необходимо прилагане на математични принципи и закони. Fable съдържа мотори и точни сензори, които могат да бъдат използвани във физични експерименти, например за сили и движение, а данните могат да бъдат записани и анализирани. Съдържанието на комплектите позволяват както индивидуална работа, така и работа в групи до 4 човека, което стимулира развитието на „меките“ умения на учениците като сътрудничество, комуникация, чувство за принадлежност и обща отговорност и т.н. [Роботи за образованието, <http://www.atlascom.bg.html>]

Fable е модулна система за конструиране, с която учениците могат да създадат свой собствен робот за броени минути.

Fable е модулен комплект за конструиране на роботи, който може да се използва в различни предмети и класове и помага на учениците да придобият уменията, от които ще се нуждаят през 21-ви век. Системата Fable се състои от три различни типа модули: функционални модули, конструктивни модули и модули за разширение. Fable е отворена система с разширена функционалност. Fable насърчава учениците както да бъдат креативни, така и иновативни, като изграждат прототипи на роботи, за да посрещнат нужди в реалния живот.

С комплектите образователни роботи Fable може да се преподава програмиране, роботика и иновации в начални, основни и средни училища, и дори на университетско ниво.

Роботите трябва да бъдат програмирани, за да направят нещо. Учениците могат лесно да започнат да програмират, използвайки прост, блок-базиран, език. Ако обаче учениците са готови или вече използват Python, пред тях се откриват необятни възможности.

Интерфейсът за програмиране е разделен на различни нива в зависимост от нивото на компетентност на учениците.

С приложението Fable Face учениците могат да използват телефона си, за да придадат на Fable лице. Има възможност да се контролира визията на Fable с очите, да се променят цветовете на ириса или клепачите, формата на очите и цялостното

изражение. Можете също така да се активира звук или да се правят снимки с помощта на камерата и много други. [Роботи за образованието, <https://www.atlascom.bg.html>]

Може да се каже, че Fable предлага иновативен начин за учене чрез роботика и програмиране.

- Fable е отворена система с разширена функционалност, която може да бъде разширена с LEGO® части или отпечатани от вас 3D части.
- Fable насърчава учениците да бъдат креативни и иновативни.
- Fable може да се използва за различни учебни предмети и класове;
- Уникална отворена система;
- Разнообразни дейности и учебни планове.

Ценен практически опит е описан от Т. Глушкова и Д. Плачкова, които са автори на авторите на статията Приложение на роботиката в обучението по компютърни науки. [Глушкова, Т., Плачкова, Д., Приложение на роботиката в обучението по компютърни науки, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, гр. Пловдив, [http://www.edutechjournal.org/wp-content/uploads/2017/09/8\\_1\\_\\_102-107.pdf](http://www.edutechjournal.org/wp-content/uploads/2017/09/8_1__102-107.pdf)]

Целта е да се изследва ефекта от приложението на роботизирани и програмируеми механични устройства при обучението на ученици от различни възрастови групи в условията на класно-урочна система в българското училище.

Наблюдението е извършено в Средно училище „Христо Смирненски“, гр. Брезово, Пловдивска област, с учениците от начален етап по предмета компютърно моделиране под формата на извънкласна дейност.

Използвани са различни програмируеми устройства - Makey makey, FinchRobot, EV3 Lego Mindstorm robot, показани във фиг.4.

Makey Makey дава възможност на учениците да създават проекти, които съчетават знания за материалите, техните физически характеристики и компютърното програмиране. Чрез него те могат да направят всеки проводящ материал да действа като входно устройство за компютър. За да използват Makey Makey учениците трябва да се научат да кодират в среда за блок-базирано програмиране. Устройството може да се използва и при по-големи ученици чрез всяка среда за събитийно програмиране.

FinchRobot е малък робот, предназначен да вдъхновява и мотивира учениците, обучаващи се по компютърни науки, като им позволява да видят осезаемо физическото представяне на написания от тях код. Роботът разполага с различни сензори за температура, местоположение, разстояние, ускорение, осветеност и т.н., чрез които се улавят промените в околната среда и роботът може да реагира спрямо техните параметри и съобразно инструкциите, зададени от учениците.

LEGO® MINDSTORMS® EV3 дава възможност да се създават и управляват конструирани от учениците LEGO роботи. Чрез комбиниране на елементите LEGO® с програмируемия модул, мотори и сензори, тези роботи могат да ходят, да говорят, да пренасят, да вземат решения според получените от сензорите данни. LEGO® MINDSTORMS® разполага със свободен софтуер за програмиране, който е блок-базиран и може да се използва за мобилни и стандартни устройства, което е допълнително удобство за учениците.

След запознаване с функциите на устройството Makey Makey, учениците пожелават сами да създадат програма за него. За целта учениците са разделени на екипи, като са поставени различни задачи, които изискват знания не само от областта на информатиката, а и от математиката и от човекът и природата. В хода на работа се



забелязва повишаване на интереса, активността и мотивацията за учене не само по компютърно моделиране. Учениците задават въпроси и на учителите по другите учебни дисциплини, за да си обяснят принципа на проводимостта и действието на устройството.

Проявеният силен интерес мотивира учените да продължат експеримента с програмирането на значително по-сложния от към функционалности FinchRobot. След обучението в средата Scratch по темите, свързани с разклонени и циклични алгоритми, на учениците са представени допълнителните блокчета за управление на робота. Движението на роботчето допълнително стимулира интереса на учениците, които отново са разделени да работят по групи.

Работейки по проекти, ученици от 6 клас, съвместно с компютърни специалисти програмират EV3 LegoRobot да изпълнява различни мисии по спасяването на застрашени и изгубени животни. Движението на робота, неговата механика, ускорение, обороти на двигателите, мощността, работата на „повдигачите“ и пр. изискват допълнителни знания по физика, математика и механика. Това ясно показва на учениците връзката между отделните учебни дисциплини от природоматематическия цикъл и ги мотивира да търсят отговори на въпросите си в интернет или при учителите – специалисти.

Вторият проект е свързан с програмиране на FinchRobot, който да „обучава“ техните съученици. В избраната среда за блок-базирано програмиране Scratch 2.0 е създадена учебна игра от типа Question Game с въпроси от изучавания учебен материал и няколко възможни отговора като при верен отговор Finch поздравява състезателите с танц и им раздава бонбони, а при грешен - ги стимулира да продължат напред. И е посрещната с голям интерес сред учениците от всички класове и възрастови групи.

В контекста на всичко това става ясно, че приложението на роботиката в обучението по компютърни науки има много измерения. Програмируемите механични устройства могат да се използват както като цел на обучението, така и като средство за постигане на по-глобални педагогически цели. Те са лесен и забавен начин за въвеждане в кодирането.

Могат да се използват за мотивиране и активизиране на творческия потенциал при по-големите ученици, както и като средство за обучение чрез създаване на учебни игри, в които роботите да играят основна роля.

При учениците с по-задълбочени познания по програмиране този подход подобрява ефективността от обучението, като активизира състезателния дух и желанието за самоизява. Съчетанието на роботиката с проектно-базираното обучение е един успешен път към постигане на целите в обучението по компютърни науки.

Дигиталното образование е определяно като образованието на 21 век, което активира възможностите на дигиталните технологии с интересите на дигиталното поколение деца и формира адекватна образователна учебна среда, позната като дигитална класна стая.

Дигиталното образование преди да бъде факт е залегнало в поредица стратегически документи като част от концепцията за модернизация и „отваряне“ към технологиите и иновациите.

Дигиталната класна стая събра в едно реално пространство достиженията на дигиталната революция, интересите на дигиталното поколение ученици, стремежите на „дигитализиращите“ се педагогически кадри да отговорят на интересите на своите ученици и им предостави върхови технологични постижения и доза виртуалност.

Тази педагогическа иновация тепърва ще доказва своята успешност и значимост за постигане на съвременните цели на образованието.

Роботизацията на учебния процес подобри характеристиките на дигиталната класна стая и засили интереса на учениците към дигиталните технологии не само като ползване, но и като разработване и внедряване. Чрез съвместяване на усилията на различни технологични области, финансови ресурси и научен потенциал, роботите вече са факт в обучението, като предлагат не просто развлечение, а сериозна заявка за обучение чрез тях и за тях.

#### Список литературы

1. Баранов С. П. Гносеологический подход к начальному обучению. – София: Prepress, 2012.
2. Глушкова, Т., Плачкова, Д., Приложение на роботиката в обучението по компютърни науки, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, гр. Пловдив, [http://www.edutechjournal.org/wp-content/uploads/2017/09/8\\_1\\_\\_102-107.pdf](http://www.edutechjournal.org/wp-content/uploads/2017/09/8_1__102-107.pdf).
3. Иванова, А. и кол., Ролята на иновационните образователни технологии и дидактически модели за адаптиране на образователната система към дигиталното поколение, РУ Ангел Кънчев, Русе, 2017.
4. Лазарова, В., STEM Обучение с работи EDISON, Технически университет – Габрово, 2019, [http://scigems.math.bas.bg/jspui/bitstream/10525/3321/1/ERIS2019\\_book\\_p08.pdf](http://scigems.math.bas.bg/jspui/bitstream/10525/3321/1/ERIS2019_book_p08.pdf).
5. **Роботи за образованието, <https://www.atlascom.bg.html>.**
6. Терзиева, В. Кадемова-Кацарова, П. Съвременни ИКТ базирани методи за обучение, VI-та Национална конференция. Образованието в информационното общество, <http://sci-gems.math.bas.bg:8080/jspui/bitstream/10525/2334/1/EIS2013-book-p24.pdf>.
7. Цветанова-Чурукова Л.З. Интегрирано обучение в началните класове. – Благоевград: Университетско изд-во „Неофит Рилски“, 2010.
8. The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. 14 Jan 2016. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>.
9. Closing remarks by Marianne Thyssen at the High Level Conference "A New Start for Social dialogue". Brussels, 05 March 2015. [http://europa.eu/rapid/press-release\\_SPEECH-15-4565\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-15-4565_en.htm).

*Radoslava Topalska*

South-West University "Neofit Rilski",  
66 Ivan Michailov st. 2700 Blagoevgrad, Bulgaria

## ESPORTS AND STEM EDUCATION

**Abstract.** STEM education is one of the most discussed topics nowadays in Bulgarian educational system and in the modern Bulgarian school. Currently is working a scheme that equips school institutions with STEM centers. Opportunities are being sought to modernize the learning process and recall the interest of graduates to STEM-oriented careers and professions, problems that have become threatening in recent times. One of these opportunities is the growing popularity of eSports and their application in the learning process. The place of the eSports in STEM training is the subject of the research found place in this report.

**Keywords:** STEM, STEAM, STEM education, Esports

The two concepts eSports and STEM training are relatively new in the Republic of Bulgaria. STEM and STEAM training began to be actively talked about a few years ago,

mainly with the creation of a program scheme for financing the building of similar centers in various school institutions. And most of the Bulgarian teachers have not even heard of eSports. This is one of the reasons to carry out the theoretical study, which found place in this report.

The opportunities provided by eSports for training, as well as the STEM / STEAM approaches still are being studied, a number of authors are doing research on the topic, looking for the relationship between these concepts and ways to implement them in education systems around the world. We can be sure in one thing - that these opportunities are huge and could significantly contribute the increasing of competencies of students and their skills needed for modern life.

According to Microsoft “In education, esports is integrated with a games-based learning approach promoting 21st century skills, college preparatory and career technical education (CTE) pathways, and prepares students for future-ready careers in STEM (science, technology, engineering, and mathematics). Students can even earn college scholarships by participating in esports potentially leading to degrees or certifications in several leading industries” [1].

As Sandford and colleagues stated “game-based learning, or gamification, refers to the teacher’s use of video games or physical games to instruct students on concepts aligned with the curriculum. Teachers who have used games in their lessons prove that games increase the likelihood of students being more motivated to learn” [2].

Post and Birt adapted a framework to assess esport effectiveness from All et al. (2015) and Facione (2020) and are pointing out the following outcomes:

- ✓ “Learning outcomes - Esport stimulates interest in critical thinking processes that help to make better decisions in the game; Esport succeeds in achieving the learning goal to train purposeful, self-regulatory decision making that result from interpretation analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the contextual considerations on which that decision is based.
- ✓ Motivational outcomes - Esport succeeds in creating an enjoyable game experience; Learning with the esport is motivating.
- ✓ Efficiency outcomes - Esports succeeds in reducing the timeframe required to teach a certain content matter; The esport succeeds in reducing the cost of the intervention regarding: (i) the number of learners that can be reached, and (ii) the time required to teach the target group certain content.
- ✓ Transfer: The esport stimulates application of learned decision making in the game to real world situations in the classroom discipline” [3]

We can add to these outcomes even more, like positive impact on intrinsic and extrinsic motivation [4], environment conducive to learning in many domains [5] and development of soft skills [6]. “The learning environment also connects students with a network of mentors and peers who can support their learning and build relationships between young people and the broader community as a means for affiliation, recognition, and opportunity” [7]. We can summarize that “the educational benefits of eSports are suggested by the fact that school districts are quickly adopting eSports for their students” [2].

Unfortunately, there is still no clear and specific definition of the concept “eSports”, but there are some authors that are making suggestions. To reassure the skeptical readers we can share the opinion of Lee & Steinkuehler, which stated that “there are many ways to

play, and many diverse forms of engagement in esports that go well beyond the stereotype we sometimes still hold of lone individual at the screen with their hands to keyboard” [7].

For the huge popularization of this kind of sports speaks the increasingly faced competition that the traditional competitive sports have from the new phenomenon called eSports [8]. As Lee and colleagues stated “in the recent years, competitive multiplayer video-game play, or “esports,” has risen as one of the most influential spectator and participatory sports among young people worldwide” [7].

These claims are also confirmed by the research carried out by Huettermann about the distribution in Switzerland of the esports which “shows that the younger generation, and men in particular, recognize eSports as a sport, which will generally become the norm for future generations” [9]. He and other researchers are writing about the possibilities which offers eSports about socialization during the times of COVID-19, when the meetings can be only virtual and this can be the only chance to communicate with your team or club (depends on the type of gaming).

Anderson and colleagues made an observation of the naturally occurring esports community for one year and “contend that such labors are deeply tied to an array of career opportunities we collectively call STEM Entrepreneurship that connect to high tech sector jobs not only in the games industry but also in data science, software and web development, social media marketing, and event organizing” [5]. “Providing competitive eSports teams in schools satisfies the growing desire to train and educate students on the skills emphasized in STEM and Career Technical Education, as well as in programs such as English and Language Arts” [6].

As Wimmer and coworkers stated “it was only a logical step that first attempts were made to integrate the topic of Esports into everyday school life. The first school leagues were established very early in Germany, often initiated by individual console manufacturers” [10]. “In Orange County, high schools have developed an eSports league based on the game League of Legends, which is a game incorporated into their curriculum” [6].

“It is important that Esports is applied in a suitable didactic context and that it is accompanied by trained personnel. The experience of the School League Floridsdorf+ so far has shown positively that Esports can be optimally implemented in afternoon care or in the form of voluntary exercises and project weeks” [10].

In conclusion we can proudly say that in Bulgaria there is also a school esport league, which aims to introduce esports at the school level, making them available to every student in the country. In this way, students will have the opportunity to participate in gaming tournaments and demonstrate team play and respect for the opponent. This will help transfer their motivation to the classroom and increase their academic success [11]. It is designed for students from 5th to 12th grade and has a STEM focus and center on acquiring key skills and attitudes oriented to the practice, development and career guidance of students.

#### Список литературы

1. <https://education.microsoft.com/en-us/course/1a787891/0>
2. Sandford, R., Ulicsak, M.H., Facer, K., & Rudd, T. (2006). Teaching with Games Using commercial off-the-shelf computer games in formal education.
3. Post, G., & Birt, J. R. (2020). Assessing esport candidacy for critical thinking education. In S. Gregory, S. Warburton, & M. Parkes (Eds.), Conference Proceedings. ASCILITE 2020: 37th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education (pp. 295-300). Australasian Society for

Computers in Learning in Tertiary Education.  
<https://2020conference.ascilite.org/wpcontent/uploads/2020/11/ASCILITE-2020-Proceedings-Post-G-Birt-J.pdf>

4. Wu, Y. T., Hong, J. C., Wu, Y. F., & Ye, J. H. eSport Addiction, Purchasing Motivation and Continuous Purchasing Intention on eSport Peripheral Products.
5. Anderson, C. G., Tsaasan, A. M., Reitman, J., Lee, J. S., Wu, M., Steel, H., ... & Steinkuehler, C. (2018, September). Understanding esports as a stem career ready curriculum in the wild. In 2018 10th International Conference on Virtual Worlds and Games for Serious Applications (VS-Games) (pp. 1-6). IEEE.
6. Rothwell G, Shaffer M. eSports in K-12 and Post-Secondary Schools. Education Sciences. 2019; 9(2):105. <https://doi.org/10.3390/educsci9020105>
7. Lee, J. S., & Steinkuehler, C. (2019). Esports as a catalyst for connected learning: the North America Scholastics Esports Federation. XRDS: Crossroads, The ACM Magazine for Students, 25(4), 54-59.
8. Block, S., & Haack, F. (2021). eSports: a new industry. In SHS Web of Conferences (Vol. 92). EDP Sciences.
9. Huettermann, M. (2021). eSports Switzerland 2021. 10.21256/zhaw-22297.
10. Wimmer, S., Denk, N., Pfeiffer, A., & Fleischhacker, M. (2021, March). ON THE USE OF ESPORTS IN EDUCATIONAL SETTINGS. HOW CAN ESPORTS SERVE TO INCREASE INTEREST IN TRADITIONAL SCHOOL SUBJECTS AND IMPROVE THE ABILITY TO USE 21ST CENTURY SKILLS?. In Proceedings of INTED2021 Conference (Vol. 8, p. 9th).

***T.K. Христова,***

главен асистент, доктор  
Югозападен университет  
„Неофит Рилски“,  
Благоевград (България)

## **ДИЗАЙНЕРЪТ В ЕПОХАТА НА ВИСОКОТЕХНОЛОГИЧНИЯ ТЕКСТИЛ**

**Анотация.** В статията са представени иновациите във високотехнологичния текстил и съвременните предизвикателства пред дизайнерът. Направен е общ преглед на внедряването, развитието и спецификите на новите разработки в производството, технологиите и бъдещите екологични изисквания на текстилната индустрия. Целта на разработката е да запознае и насочи дизайнерите да мислят напредничаво, да работят смело и да са в крак с новостите.

**Ключови думи:** високотехнологичен текстил, иновации, дизайнер.

***T.K. Hristova,***

chief assist, PhD,  
South-West University “Neofit Rilski”,  
Blagoevgrad (Bulgaria)

## **THE DESIGNER IN THE AGE OF HIGH-TECH TEXTILES**

**Abstract.** The article presents the innovations in high-tech suitable textiles and the modern challenges for the designer. An overview of the implementation, development and specifics of new

developments in production, technology and future environmental requirements of the textile industry. The purpose of the development is to get to know and guide the *designers to think forward, to mix and keep up with the news.*

**Keywords:** high-tech textile, innovation, designer

Тъй като технологиите напредват и са в основата на създаването на шедеври от всякакъв вид, модата може да се похвали с иновациите в областта на високотехнологичния текстил. Вече не е необходимо дрехите да се изработват от познатите ни текстилни материали. Днес вниманието на дизайнерите и текстилните инженери е насочено към екологичните и високотехнологични иновации, включващи цифровизирани електронни задвижващи устройства, които реагират на дразнения улавят движения, емоции, предизвикват усещания.

Дизайнерът е професионална творческа дейност, която обединява проблемите на икономиката, науката, техниката и изкуството чрез хармоничната организация на формите, свързани със съвременното промишлено производство [5, с. 9]. Без тази връзка с останалите сфери на познанието (химия, физика, биология, инженерни науки, изкуство, медицина и мн. др.), иновациите и експериментите в дизайна днес, не биха се случвали. Както медицината напредва и се усъвършенства, така и дизайна в лицето на високотехнологичния текстил е неизменна част от отговорностите и задачите на дизайнерите. Модата поема по нови вълнуващи пътища.

Една от представителките на японският дизайн, с откривателски дух и революционни идеи за времето си е Рей Кавакубо. Още през 1984 г. тя създава своя лейбъл „Ком де Гарсон“ в Токио, смесвайки минимализма с традициите на Изтока и иновациите и ултрамодерните технологични решения на Запада. Нейният дизайн е трансформиращ се, с преувеличени форми. Използва смесица от изкуствени коприни, памук, вискоза и кожа и създава технология, дрехите да изглеждат като на мехурчета. В трите десетилетия, в които работи, налага своите цветове, норми и форми.

Материята е едно от основните изразни средства на дизайнера. Исей Мияке има майсторско разбиране за свойствата на платовете. От плат предназначен за работно облекло, създава луксозни дрехи, резултат какъвто никой преди 80-те не е постигал. Създава нов иновативен метод за плисиране на текстила, една различна гледна точка, която разкрива пред модата нови светове. През 2019 г. печели наградата: „Дух на иновации, глобално съзнание и ангажимент за културен обмен Изток/Запад“. Мияке използва 100 % полиестер, от който дрехите се кроят от два до три пъти по-голям размер, след което се пресоват. По този начин формата и материята се създават едновременно. Натъпкани в куфара дрехите, не губят форма, изсъхват бързо и не се гладят.

Нарастващото световно потребление налага, създаването на нови технологични разработки, за създаването на влакна от нетекстилен и нестандартен характер. Световното производство на памук, вълна, лен, коприна, коноп, не може да задоволи пазара, поради тази причина се

преобразуват в т.нар. авангардни текстили. Те на свой ред се оказват по-здрави, по-устойчиви, по-гъвкави и подвижни, не създават статично електричество, не задържат влага и мръсотия. В помощ на дизайнера при създаването на интелигентни облекла се включват инженери и химици, които експериментират като вграждат и разработват различни технологии в текстилното изделие, с цел да подобрят функционалните му и технологични качества. Благодарение на компютърните и дигитални методи на отпечатване, тъкане и плетене, както и новите светлочувствителни влакна и електропроводими нишки, платовете и дрехите днес се използват в медицината, за работно облекло, спортно облекло и екологични изделия.

Интелигентните и интерактивните текстилни изделия реагират на атмосферните условия – слънчева светлина, влажност или химически състав на въздуха (осезаемо-слухови влакна); Откликват на физическите промени на тялото, като активират светлинни сензори или променят формата на дрехата (оптически влакна). Например текстилните изделия излъчват светлина, която се активира от определен звук или рокля, която променя цвета си. При фотохромната тъкан, влакната реагират на светлината, а при термохромната – реагират на топлината.

Няколко са вариантите за проектиране на съвременни влакна:

- Чрез нови разработки, получени на база изходни синтетични продукти – вискоза, полиамид, полиестер, полипропилен, акрил, арамидни и различни видове еластомери. Създават се възможности за извличане на микровлакна, микрокапсулации, регенерирани тъкани, нови гъвкави податливи материи, стъкло и фибро-оптични влакна, ековлакна;

- Проектни материи – компютърно проектирани, нови нетъкани синтетични повърхности, геосинтетика и завършващи обработки на повърхности;

- Най-новите влакна – осезаемо слухови и интерактивен дизайн. Създават се високоплътностни материи, за които се използват микро влакна, материи отделящи парфюми, покрития податливи на затопляне.

Електронният текстил или известен още като интелигентен текстил е плат, който позволява цифровите компоненти (като батерии и лампи или малки компютри и електроника) да бъдат вградени в тях. Той е изработен с нови технологии, които осигуряват добавена стойност на потребителя. Вграждането на техническите компоненти в дрехите е проблематично, поради технически съображения, тъй като те са обемисти и тежки. Това, което прави интелигентните тъкани революционни е, че те имат възможността да комуникират, да се трансформират, провеждат енергия и дори растат. Такива са: микро и нано електроника, датчици и сензори, информационни технологии, соларни панели, малки безжични устройства и др. Например OLED са панели изградени от органични (на въглеродна основа) материали, излъчващи светлина, като към тях е приложено електрическо напрежение. Тези панели са разработени от Philips през 2011 г., което позволява на дизайнерите да ги

прилагат при създаването на оригиналните „smart“ текстилни изделия, които светят в отговор на различни стимулатори.

През 1966 г. китайският инженер Чарлс Као, пионер в областта на влакнестата оптика, изчислява, че оптичните влакна ще бъдат полезни за предаване на информация на дълги разстояния. Оптичните (стъклени) влакна се използват най-често като средство за предаване на светлина между двата края на влакното. Те са светещи, гъвкави, прозрачни, с диаметър като човешки косъм. Имат огромно приложение в хирургията, а в света на Висшата мода – фиброоптичните платове, структурно наподобяват материите органза и тюл. През 2016 г., дизайнерът Зак Рошен създава рокля от фиброоптичен плат, наподобяваща пепеляшка. Дизайнерът съчетава приказното с новите технологии, като роклята е с пришити акумулаторни батерии, за поддържане на магията.

Модната дизайнерка Ин Гао създава роботизирани облекла и интерактивни рокли, които реагират на околната среда – разширяват се и се свиват, сякаш са живи (Тичаща вода, Стоящо време, Естетика на изчезването). Роклите реагират на цветовете, в непосредствената им среда. Малки камери свързани с компютър, събират информация от околната среда, след което тези данни активират поредица от задвижващи механизми и магнити, предизвиквайки вълни. Постоянна метаморфоза и безкрайни противоположни състояния. Дрехите са изработени от силиконови и стъклени елементи. Роклите имат фотолуминесцентна нишки и вградена сензорна технология за проследяване на очите, която се активира от погледите на зрителите.

Емоционалната рокля BUBELLE, е прототип на Phipips Design и е иновативна с това, че е съставена от два слоя, като вътрешния съдържа биометрични сензори, които улавят емоциите на човека и ги проектират в цветовете върху външния слой. Емоциите страх, възбуда, стрес, влияят върху телесната температура и нивата на пот и те генерират светлина, която променя модела и цвета на роклята.

Пазара на модни стоки предлага облекла, които регулират на телесната температура и не позволяват прекомерно потене. Те са с вградени платки, които чрез сензори улавят температурните промени от прекомерни движения при спорт. Друг вариант е ризата за прегръдки HUG, която работи чрез телефон с Bluetooth и Java приложение, с което можем да получаваме и изпращаме текстови съобщения. Изпращайки текст, телефона доставя данните за прегръдката чрез Bluetooth сензор към ризата, който активира затопляне и усещане от комфорта на прегръдката от далеч.

Благова, Стоянов, в „Класификация на високотехнологичните влакна и влакна със специални покрития“ [3, с. 291-296], анализират влакната според техните характеристики и свойства. Според тях, текстилните влакна също преминават през фазите на конвенционалните, високофункционални и високотехнологични влакна. Съчетаването на стандартните методи за получаването на стопилка, смесването им с органични влакна, обработката им с нано частици, иновационните техники багрене са направили възможно да се



произвеждат влакна, преди и тъкани с уникални характеристики. Тези материали са изключително подходящи за използване в екстремни и специфични условия, за материали със специално предназначение и др. Такива са: влакна с голяма здравина, влакна устойчиви на химикали, огнеустойчиви влакна, водоустойчиви влакна, антибактериални влакна, самопочистващи се влакна, био-медицински влакна, луминесцентни влакна.

Линда Костовски успешно интегрира компютърните системи и новите софтуерни продукти, създавайки 2D модели на сканирани форми. Вече е възможно сканирането на човешки тела и форми от многоъгълници, които след това се превръщат в 3D файлове за лазерно рязане. Развитието на съвременните софтуерни постижения, позволява усъвършенстване на етапите при планиране, проектиране, разработване, производство и продажба на изделията. Gerber, Lectra, SAB, TexCo, CAD, CAE, CAM са само малка част от производствените марки съвременен софтуер за креативен и концептуален дизайн. Благодарение на тях е възможно скоростно разработване на векторни проекти, на продукти и детайли, включващи 2D и 3D дизайн. Позволява разработването на основни конструкции на облекло, моделни разработки, триизмерно визуализиране на продукта в реален вид, материал, десен, драпируемост, силует и др. [1, с. 4-10]. 3D принтирането и превръщането на данните на спортистите в динамичен материал за изпълнение са новата иновация и на Adidas. Те създават първата по рода си технология, която прави обувката много по-лека, ергономична и комфортна.

Знаете ли, че всеки път, когато си купувате обувки, замърсявате планетата? Това вече няма да е така, защото са налице са разградими биообувки, изработени от 3D протеинова основа, био каучук, ангорска прежда и кучешки косми. Подметката е изработена от гъбен мицел, отглеждан в лаборатория. Обувката е гъвкава и удобна, въздуха циркулира и отблъсква водата.

Днес е налице един много важен въпрос за бъдещето на текстилното производство - как да променим икономиката на текстила? Модела „взemi-направи-изхвърли“ трябва да бъде променен, защото допринася за 1,2 милиарда тона емисии на парникови газове годишно. Добавено към това извличането на опасни вещества и пластмасови микрофибри в околната среда – е въздействие с катастрофални размери. Новите доклади за текстила, предлагат цикълът на кръговата икономика, никога да не завършва, т.е. дрехата никога да не приключва като отпадък. Ето няколко от предложенията за промяна:

Създаване на иновативни тъкани от фибри от цитрусови плодове. От кората на портокала може да се извлече целулоза, по химичен път се превръща в нишка, която се багри и смесва с други текстилни материали. Такъв модел е представен от дизайнерката Стела Маккартни – рокля от синтетична коприна, създадена чрез процес на ферментация на дрожди, захар и вода;

Рокли с пайети от водорасли, боядисани с бактерии. Лаура Лухтман и Илфа Сибенхаар намират начин за боядисване без токсични химикали – с микроорганизми, които отделят естествени пигменти, докато се размножават, и

при поставянето им върху плат те го боядисват в поразителни цветове и шарки. Дрехите оцветени чрез фотосинтеза на водорасли са способни да абсорбират въглероден диоксид и да отделят кислород. Инструкциите за грижа на тези облекла, обаче са различни от тези на класическите дрехи. Те не могат да се съхраняват на тъмно, а на светло и в добре проветриво място.

Облеклото на бъдещето! Обявено за най-доброто изобретение за 2018 г. в категория „Иновация и дизайн“ е яке изработено по технология, която се използва в Международната космическа станция. Цвета на якето е преливащ и зависи от ъгъла, от който го гледаме. Използвани са елементи от кожата на калмарите, водоустойчиво и ветроустойчиво.

Дреха без въглерод, водоустойчив дъждобран от пластмасов материал – това е победителят за 2021 г. в категория „Експерименти“ и „Иновативен дизайн“ за 2021 г. Използва способността на водораслите да извличат въглероден диоксид от атмосферата, като го почистват.

Факт е и първата биологично създадена Еко кожа от колаген. Швейцарска компания Harry Genie, създава чанти изработени от остатъци от ябълки. Volt Threads, Adidas, Stella McCartney - създават кожа от корени на гъби.

Tomtex е гъвкав биоматериал, алтернатива на кожа, изработена от отпадъци от морски дарове и боядисан с утайка от кафе. Извлича се биополимер, наречен хитин, което прави материята жилава и гъвкава.

Веганската кожа на Адриан Лопес Веларде и Марте Казарес е направена с нопал (кактус, известен също като бодлива круша), която успешно показа през октомври 2019 г. в Милано, Италия. Целта на изобретението е - без токсични химикали, фталати и PVC.

Вграждане на проследими пигменти в памука е най-иновативният способ за имплантиране на неразрушим биолуминесцентен пигмент в нишките, което позволява дрехата да бъде сканирана като баркод, за да е известен нейния произход.

Текстилната индустрия се развива с все по-големи темпове. PFAF производството за шевни машини и съоръжения е създавал една друга иновация – сглобяването на дрехи чрез ултразвук. Може би в бъдеще няма да е необходимо да използваме шевните машини, игли и конци, а човешкият труд ще остане на заден план. В дългосрочен план е напълно възможно материализирането на предметната среда да се преосмисли и да изчезне напълно, а дрехата да бъде продукт на сложно интерактивно и биохимично устройство.

### Список литературы

1. Благова Е., Петров Хр., Класификация на съвременни софтуерни приложения в шевната индустрия //Текстил и облекло“. – Бр. 12, 2016.
2. Благова Е., Пълева- Кадийска Бл., Художествено проектиране и конструиране на облекла с CAD/CAM системи //Научна сесия по проект „Основи на изследователското обучение във висшето училище. Югозападен университет „Неофит Рилски“. – Благоевград, 2017.

3. Благова Е., Стоянов Н., Класификация на високотехнологични влакна и влакна със специални покрития // Първа студентска и докторантска научна сесия SDSS-2016, Югозападен университет „Неофит Рилски“. – Благоевград, Технически факултет, 2016.

4. Лисийска З., Т. Христова, Цветът и светлината в изобразителното изкуство и дизайна.– „Бон“, Благоевград, 2015..

5. Попска, Пенка. Текстилен дизайн. Изд. на ТУ – София, 1996 .

<https://fashionistaru.com/fashion1/2010/02/02/mashallah-design-and-linda-kostowski/>

[https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0184\\_BG.html?redirect](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0184_BG.html?redirect)

<https://beauty.fashion.bg/article/17613/39/zelenoto-bydeshte-na-modata-s-palta-ot-vodorasli-i-obuvki-ot-gybi>

**В.И. Чилева,**

главный ассистент, доктор,  
Юго-западный университет «Неофит Рилски»,  
Благоевград (Болгария)

## **ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИЯТ ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ**

**Анотация:** Статията е посветена на използването на изследователския подход в обучението по математика в началните класове. Съвременният учебен процес е творчески ориентиран процес, който цели осъзнаване на научните знания от учениците с помощта на подходи за самостоятелно придобиване на информация. В обучението по математика в началните класове изследването на различни познавателни ситуации позволява математическите знания да се осмислят и усвоят в тяхната цялостна пълнота. Изследователският подход дава възможност на учениците да разберат практическите и житейски аспекти на научните математически знания.

**Ключови думи:** учебен процес, изследователска дейност, изследователски подход, творческо мислене.

**V.I. Chileva,**

chief assistant, Professor, doctor,  
Southwestern University Neophyt Rilski,  
Blagoevgrad (Bulgaria)

## **THE RESEARCH APPROACH IN TEACHING MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOLS**

**Abstract.** The article is dedicated to the use of the research approach in the teaching of mathematics in the primary grades. The modern learning process is a creatively oriented process that aims to raise awareness of scientific knowledge by students through approaches to self-acquisition of information. In the teaching of mathematics in the primary grades the research of different cognitive situations allows the mathematical knowledge to be comprehended and mastered in their entirety. The research approach enables students to understand the practical and life aspects of scientific mathematical knowledge.

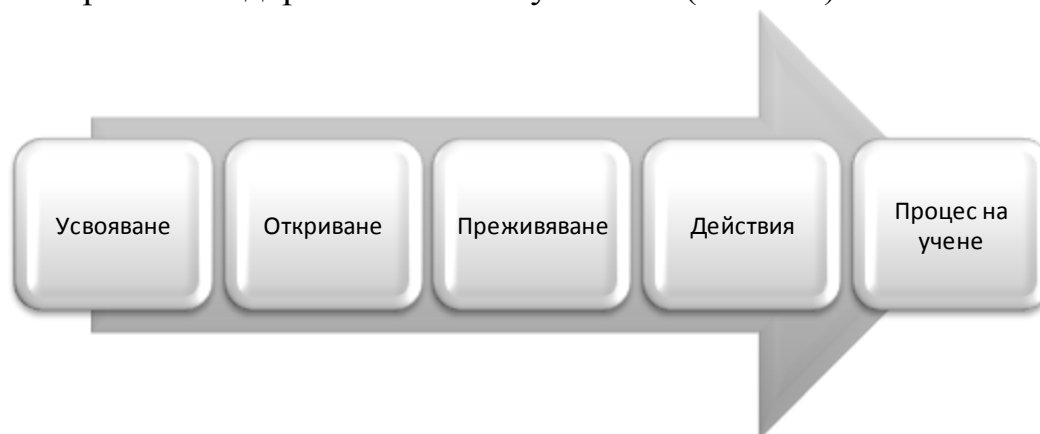
**Keywords:** learning process, research activity, research approach, creative thinking.

Промяната в българското образование, насочена към новите потребности и очаквания на обществото, изразена в нормативната база и образователните ресурси, е тенденциозно явление. Осъществява се плавен преход от процес на придобиване на строго научни познания от учениците, към усвояване на прийоми за прилагане на научните знания в широк набор от ситуации. „И ако доскоро образователната парадигма бе ориентирана (чрез очакваните резултати по държавните образователни изисквания) предимно към личностно развитие, увеличаване на учениковата дейност и творчество, увеличаване на използването на методи за самостоятелна работа, самонаблюдение, използването на активни форми и методи на преподаване, то днес образователната парадигма е насочена към проблема как да се достигнат личностното развитие, творчество и саморефлексия; как да се развие вроденото любопитство в любознаене; как да се развива мотивация и основно как да се организира среда, в която обучаемите (ученици или студенти) да са свободни да се развиват както желаят и да управляват своето пълно участие (чрез очакваните резултати по държавните образователни стандарти) „[2]. Отговорът на тези въпроси се крие в личностно-мотивираното усвояване на знания.

Обучението представлява организиран процес на учене. Като бъдат очертани основните характеристики на процеса на учене ще изпъкне необходимостта от диаграмно репрезентиране на данни в обучението по математика в началните класове.

Между процесите на обучение и процесите на учене съществува неразривна, закономерна връзка. Ученето зависи от обучението, което от своя страна зависи от закономерностите на ученето, определящи неговата ефективност.

В учебно-възпитателната дейност ученето заема централно място. То отразява обективно съществуващата действителност и помага на ученика да придобие умения за преобразуване на заобикалящата го действителност. Ученето също така е активен процес, който протича в четири основни етапа, регламентирани от съдържанието на обучението (Фиг.№1)



Фиг. № 1 Етапи в процеса на учене според Е.Флеминг

Тези етапи напълно съответстват на необходимите дейности, които учениците трябва да извършат при диаграмно репрезентиране. Първоначално учениците усвояват съдържанието на математическата задача. След това

откриват категориите данни и зависимостите, които съществуват между тях. Емоционално „преживяват“ задачата, като откриват в нейното съдържание нови за самите тях математически истини. Накрая учениците преминават към конкретни действия за декодиране на диаграмно репрезентирани данни и съставяне на числови изрази или към кодиране на данни и създаване на диаграми.

Освен върху процесуалната страна на обучението е необходимо да се обърне внимание и на когнитивната страна на ученето, за да се осъществи ефективно обучение.

Според К. Лех съществуват три степени, чрез които се осъществява ученето:

#### 1. Степен на конкретното.

Учениците наблюдават предмети и явления като с помощта на анализ и синтез достигат до практически изводи за структурата на явленията и аналогията между тях.

#### 2. Степен на образно-практическо моделиране.

Учениците създават модели на предмети и явления като се изразяват отношенията и зависимостите между тях.

#### 3. Степен на понятийно-теоретическите структури.

Учениците с помощта на логически съждения създават понятийни структури. Общите знания се конкретизират в нови практически положения в действителността.

Същността на ученето се състои в преминаването от степеня на конкретното през степеня на представените модели до степеня на понятийните структури.

Структурната характеристика на процесът на учене налага използването на различни дидактически подходи за неговото ефективно осъществяване.

В средата на 90-те години на XX век, когато в образователния процес се въвеждат редица реформи, целящи неговото модернизирание се заговаря за изследователския подход и неговия образователен потенциал.

Изследователският подход се превръща в методологическа основа за реализиране на творческа учебна дейност. Чрез този подход учениците формират изследователско поведение и осъществяват самостоятелна изследователска дейност.

Ако се вземе под внимание мнението на редица педагози, че детската потребност от изследване е обусловена биологически, и че детето се учи като изследва заобикалящата го среда, то наличието на изследователски подход в обучението по математика е напълно закономерно.

Изследователският подход в обучението може да се открие в педагогическите идеи на Я. Коменски, Ж. Русо, К.Ушински, Дж.Дюи и др. Много от водещите педагози използват изследователски дейности, с които да развият интерес у учениците към научното познание, да повишат качеството на усвоените знания, да развият интелектуалните способности на учениците.

В обучението по математика ако изследователската дейност се разглежда като евристичен тип дейност, то в основата на изследователския подход трябва да стои идеята математическите знания да не се поднасят в готов вид, а да се „откриват“ от учениците.

Прилагането на изследователския подход в обучението по математика изисква реализирането на творчески дейности от страна на учениците. Това от своя страна налага необходимостта от предоставяне на ситуации с интерактивна насоченост.

Реализирането на проектна дейност, на проблемно-ситуационна дейност, включването на различни интерактивни методи в учебния процес са средства за реализиране на изследователския подход в обучението по математика в началните класове.

Самият изследователски подход изисква използването на методи и похвати, които да породят изследователска активност у учениците. Тази необходимост е причината да се организира специална развиваща среда, в която да се усвоява учебното съдържание.

Изследователският подход в обучението по математика изисква реструктуриране на учебния процес в три направления.

Първото направление е информационно. То изисква в обучението по математика на учениците да бъдат предоставени, не само математически знания, но и знания от други научни области, които са пряко свързани с математиката. По този начин учениците ще се научат да интегрират математически знания в различни познавателни ситуации.

Второто направление е практико-приложно и е свързано с формиране на умения за реализиране на изследователска дейност. Процесът на усвояване на математически знания е пряко свързан с изграждането на изчислителни умения и навици, а също и с усвояването на технически умения за измерване и чертане. Изследователският подход изисква да се разширят границите на уменията, които учениците усвояват и освен горепосочените също да се усвоят умения за наблюдение, анализиране, класифициране, умение за изказване на хипотези, умения за доказване на твърдения и д.р., които да позволят на учениците да осъществяват изследователска дейност.

Третото направление е творческо и е свързано с необходимостта в учебния процес по математика да се реализират не само репродуктивни, но и продуктивни изследователски дейности.

Изследователският подход в обучението се определя като начин за организиране на образователен процес, характеризиращ се с активна самостоятелна дейност от страна на учениците. Реализирането на изследователския подход зависи от наличието на изследователско поведение у учениците.

Това поведение се основава на познавателната активност и желание за изучаване на обекти и явления.

Изследователският подход в обучението инициира изследователската активност на учениците и формира у тях изследователско

поведение. В процеса на обучение той превръща ученика в субект на собствената си познавателна дейност. Влизайки в ролята на откривател той осъществява процес на самомотивация, породен от любопитство и вродени механизми за самообучение. Знанията, придобити чрез проучване, които изследователският подход инициира, се отличават с висока степен на съзнателност и трайност.

Изследователският подход позволява организирането на образователна учебна среда, в която учениците да следват свой собствен път на усвояване на знания. Прилагането на този подход подобрява процесуалната страна на познавателната дейност.

#### Список литературы

1. Манова, А., Методика на обучението по математика в началните класове. – Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“, 2000.
2. Неминска Р., Изследователски подход към технологията на интердисциплинарното обучение // Педагогика –№6, 2018. – С. 753 – 754
3. Стаменова И., Стимулиране на креативността на учениците в IV клас чрез съчиняването на приказка по аналогия. // Детска градина. Училище. –№1, 2020 .
4. Стоименова Я., Индивидуална помощ по математика на деца със социалнопедагогически проблеми, УИ”Неофит Рилски”–. Благоевград, 2010.
5. Papancheva R., Data handling and Project-based learning at primary school, In: Journal of Process Management – New Technologies, International, 2017. –Vol. 5, –No 4.
6. Pylyshyn Z., What the mind’s eye tell the mind’s brain, In: Psychological –Bulletin, –Vol.80, №1, 1973.
7. Winn B., Charts, graphs, and diagrams in educational materials. In D. Willows & H. Houghton (Eds) The Psychology of Illustration, (pp. 152-198). New York: Springer-Verlag, 1987.





## Раздел IV

# ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.А. Бутова,*

старший преподаватель,  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского  
Липецк (Россия)

## Тьюторство и тьюторское сопровождение в современном образовании

*Аннотация.* В настоящей статье рассматривается понятие и история становления тьюторства, а также проблема создания модели тьюторского сопровождения в условиях современного образования. Представлены концептуальные положения, задачи, функции тьюторского сопровождения, а также необходимость формирования готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности и включения инструмента тьюторства и тьюторского действия в образовательный процесс для повышения качества образования.

*Ключевые слова:* тьютор, тьюторство, тьюторант, индивидуализация личностного развития, индивидуализация образовательного процесса, сопровождение, тьюторская деятельность, тьюторское сопровождение, тьюторское действие.

*L. A. Butova,*

senior lecturer of the Department,  
Lipetsk state pedagogical University  
named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky  
Lipetsk (Russia)

## TUTORING AND TUTOR SUPPORT IN MODERN EDUCATION

*Abstract.* This article discusses the concept and history of the formation of tutoring, as well as the problem of creating a model of tutor support in modern education. The conceptual provisions, tasks, functions of tutor support are presented, as well as the need to form the readiness of future teachers for tutoring activities and to include the tool of tutoring and tutor action in the educational process to improve the quality of education.

*Keywords:* tutor, tutoring, tutor, individualization of personal development, individualization of the educational process, support, tutor activity, tutor support, tutor action.

Процессы модернизации, оптимизации, реструктуризации в российском образовании предполагают личностно-ориентированную образовательную парадигму. В основе личностно-ориентированной образовательной парадигме лежат принципы индивидуализации и персонализации, создающие наилучшие

условия для развития и максимальной реализации склонностей и способностей обучающихся.

В соответствии с инновационными процессами должна формироваться и личность обучающегося. Отличительной особенностью современного образования является индивидуальное развитие личности каждого обучающегося, что законодательно закреплено в Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования, Указе Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и других официальных документах.

Одной из линий реформирования современного образования является появление за последние несколько лет достаточно большого числа попыток введения новых образовательных профессий. Процессы индивидуализации личностного развития его субъектов, определило появление профессии тьютора в образовании. Для человека актуальным становится поиск путей своего личностного роста, обретение индивидуального стиля деятельности, права на выбор. Всё это наиболее эффективно достигается в процессе тьюторского сопровождения. Этот процесс связан с гносеологическим обоснованием природы процесса обучения и по мнению С.П. Баранова, предполагает зависимость процесса обучения от общей структуры и этапов познания младшими школьниками окружающего мира [1; 2].

В дидактике тьютор – это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ. На языке простом тьютор – это наставник.

Тьюторство – это отдельная культура, формировавшаяся в истории параллельно культуре преподавания и обучения. Культуре тьюторства, по крайней мере, девятьсот лет. Первые тьюторы появились еще в 12 веке в университетах Оксфорда и Кембриджа. В нашей стране тьюторство возникает в 1989 году, когда перед академиком Евгением Петровичем Велиховым встала задача отобрать педагогов для работы в одной из международных программ. Это должны были быть не просто «пионервожатые», а наставники, своеобразные помощники, знающие западную педагогическую практику. Основоположниками реформирования системы образования в России стали руководитель Школы культурной политики Петр Щедровицкий и его сподвижник Александр Адамский. Именно с их подачи была организована программа тьюторской подготовки.

В начале 2000-х гг. в российском образовании официально появляется фигура тьютора. Возникновение тьюторского движения и оформление его как

педагогической практики в России тесно связано с именем Т.М. Ковалевой, которая создала экспериментальную школу «Эврика-развитие».

Тьютор – происходит от английского tutor и означает "домашний учитель, репетитор, наставник, опекун". Тьютор помогает учащемуся осознать свои образовательные, профессиональные и научные интересы. Само слово "тьюторство" означает сопровождение индивидуального образования человека.

Появилось большое количество новой литературы о новой профессии тьютора, но вместе с этим нет исчерпывающего определения этой фигуры в педагогическом пространстве, а также отсутствует точное выявление функций, которые должны ее характеризовать.

Т.М. Ковалева формулирует особенности инновационного обучения, учитывая при этом и известную дискуссионность новых методик с традиционными педагогическими моделями. Важным определением в характеристике данного направления в современной педагогике является ее утверждение о том, что «субъектом инновационной школы является не педагог-практик, а педагог-исследователь, анализирующий эффективность инноваций для совершенствования учебно-воспитательного процесса. Его позиция формируется как феномен инновационной школы» [4].

Современному учителю никак не прожить с профессионально устаревшим багажом знаний, ориентацией только на традиционные методы обучения и формы деятельности, игнорированием образовательных тенденций.

Новые ФГОС всех уровней ориентируют образовательные учреждения на то, чтобы уделять особое внимание формированию условий реализации основной образовательной программы. Среди этих условий важное место занимает организация образовательного процесса. Ресурсом развития, с учетом современных тенденций в образовании и на рынке труда, несомненно, является организация образовательного процесса на принципах индивидуализации, открытости, вариативности, в том числе поддержка ИОП на всех уровнях образования (общее, профессиональное, дополнительное профессиональное). Овладение педагогами тьюторским инструментарием могло бы качественно улучшить образовательный процесс.

В связи с этим возникает потребность в подготовке педагогов к тьюторской деятельности.

К настоящему времени накоплена обширная теоретическая база, характеризующая проблему подготовки педагога к этой деятельности.

Тьюторство является предметом исследования многих зарубежных и отечественных ученых (Э. Гордон, А. Райан, Л. В. Бендова, Г. М. Беспалова, М.С. Бриткевич, И. Б. Ворожцова, Н.Ю. Грачева, Е. Б. Колосова и др.). В работах С. В. Дудчик, Т. М. Ковалевой, В.А. Адольфа, Н.В. Пилипчевской, Н. В. Рыбалкиной, П. Г. Щедровицкого раскрыты основы, формы и методы тьюторской деятельности.

За последнее время многие ученые предприняли попытки создания модели тьюторского сопровождения. Н. В. Рыбалкина разработала один из вариантов модели сопровождения тьютором индивидуальной образовательной

траектории. Е. А. Александрова исследовала вопрос влияния тьюторского сопровождения на развитие одаренных детей. Е. Б. Колосова в своих работах рассматривает тьюторское сопровождение в системе дополнительного образования. Е. С. Комраков, Н.И. Городецкая и С. А. Щенников предлагают основу специфики тьюторского сопровождения дистанционного постдипломного образования. Л.М. Гедгафова провела сравнительный анализ тьюторского сопровождения в Великобритании, США и России, а Е.А. Александрова и Е.А. Андреева осуществили модернизацию классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока.

Многие авторы подчеркивают, что сопровождение – очень разноплановое движение. Изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды: педагогическое, методическое, информационное, научно-методическое, информационно-методическое, тьюторское, консультационное и др. Тьюторское сопровождение развития личности носит комплексный характер, а именно: отражает механизмы взаимодействия людей в социальной сфере, одновременно выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть отражено посредством системноструктурных, процессуальных и деятельностных характеристик. Целью тьюторского сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого субъекта, осуществляемое посредством специальных педагогических систем в их институциональном оформлении.

Тьюторское сопровождение – это особый тип сопровождения образовательной деятельности человека в ситуациях неопределенности выбора и переходах по этапам развития, в процессе которого обучающийся выполняет образовательные действия, а тьютор создает условия для его осуществления и осмысления (Е.А. Суханова, А.Г. Чернявская). Тьюторское сопровождение предполагает оказание педагогической поддержки обучающимся при самостоятельной разработке и реализации каждым из них индивидуальной образовательной программы (стратегии) (А.А. Теров).

Тьюторское сопровождение – это движение тьютора вместе с изменяющейся личностью тьюторанта, рядом с тьюторантом, разрабатывающим и реализующим свою индивидуальную, персональную индивидуальную образовательную программу, осуществление своевременной навигации возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка [4].

Цель тьюторского сопровождения - полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности (Т.М. Ковалева). Главное - помочь человеку реализовать себя в образовательной деятельности [4].

Основные концептуальные положения тьюторского сопровождения были выделены Т.М. Ковалевой, Е.И. Кобыща, С.Ю. Поповой, А.А. Теровым:

- наличие социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в образовании;

- признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих образовательных прав, прав на образование и культурное развитие;

- принятие личностью всей ответственности за качество собственного образования, за качество разработки и реализации ИОП;

- гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий образовательной деятельности [4].

Функции тьюторского сопровождения:

- информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов образовательной деятельности, разработки и реализации индивидуальной образовательной программы (ИОП);

- проектирование и самопроектирование сценариев собственного образования;

- развивающая диагностика образовательных потребностей, возможностей и перспектив тьютора;

- содействие в антропологическом развитии тьютора с целью успешной реализации ИОП, в том числе через тренинги личностного и профессионального развития и саморазвития;

- технологии формирования тьюторской аутокомпетентности, самокомпетентности;

- тьюторская навигация и консультирование по проблемам образования, разработки и реализации ИОП;

- обсуждение с тьютором альтернативных сценариев образовательной деятельности;

- ретроспекция образовательной деятельности (метод психобиографии);

- организация рефлексии;

- тренинги самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности [4].

Одна из главных задач тьюторского сопровождения - не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности в образовании, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей образовательной, профессиональной, гражданской жизни.

Тьюторское действие, как цельная единица профессиональной деятельности, включает в себя 3 этапа:

- 1) создание тьютором «избыточной» образовательной среды, прежде всего за счет раскрытия тьютором образовательного потенциала окружающего социума, его собственно социальной, инфраструктурной, культурно-предметной составляющей, а также раскрытие и использование собственного антропологического образовательного потенциала.

- 2) навигация образовательного маршрута тьютором и/или самим тьютором.

- 3) стратегирование (обсуждение возможности разных масштабов действия тьютора).

Полнота тьюторского действия задается ресурсной схемой тьюторского действия (социальный, культурно-предметный и антропологический векторы ресурсного расширения) [4].

В настоящее время модель тьюторского сопровождения образования в школе получила достаточно широкое распространение. Она обладает наибольшим развивающим потенциалом, то есть, ориентирована на создание гуманного социума, способного обеспечить гармонию отношений личности и общества, преодолеть кризисные и конфликтные явления, обеспечить развитие способностей человека, осуществить приобщение к истинно человеческим видам деятельности.

Тьюторское сопровождение в школе – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии обучающегося.

По мнению С. А. Щенникова, тьюторское сопровождение — это особая педагогическая техника, основанная на взаимодействии учащегося и тьютора, в ходе которой учащийся осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи. В отличие от психолога тьютор несёт ответственность за решение образовательных задач предметного содержания анализируемой деятельности [3; 5].

Таким образом, тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребенка, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями.

Несмотря на значительные результаты в решении данной проблемы, выполненные научные исследования не раскрывают особенности подготовки будущего педагога, т.к. в известных нам работах не раскрыты механизмы формирования готовности к такой деятельности будущего педагога. Анализ исследований убеждает в том, что формирование готовности к тьюторской деятельности становится необходимым условием их педагогической деятельности и показателем конкурентоспособности.

Подводя итог, можно констатировать, что тьюторство в современном образовании – это педагогическая позиция, которая связана со специальным образом организованной системой образования. Тьюторство – это иная идеология, выстроенная на иных ценностях и подходах, что влечет за собой необходимость освоения педагогом новой профессиональной роли, осмысления и осознания иной философии, философии индивидуализации образовательного процесса, практического освоения других технологий, в том числе и технологий открытого образования.

#### **Список литературы**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.

2. 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.
3. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство: В 2 ч. –Ч. 1. – М.: Издательство Юрайт, 2020 – 188 с.
4. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) и др. Профессия «тьютор». – М. – Тверь: «СФК-офис», 2012. – 246 с.
5. Основы тьюторской деятельности в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – 2-е изд., испр. – М.: Дрофа, 2006 – 591 с.

***С.А. Воробьева,***

кандидат педагогических наук, доцент,  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк (Россия)

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена подготовке будущих учителей музыки к формированию познавательного интереса у младших школьников. Указываются дисциплины, на которых осуществляется подготовка будущих учителей музыки к данному процессу – «Теория и методика музыкального образования», «Педагогическая практика». Отмечается важность знания студентами специфических методов, используемых на уроках музыки, их готовность к осуществлению своей деятельности в современных условиях. Подчеркивается значение познавательного интереса в понимании ребенком сущности музыкального искусства, его проникновения в эмоционально-образное содержание музыкального произведения. Определяются специфические методы, отвечающие природе и психолого-педагогическим особенностям младшего школьника – метод моделирования и его виды, такие как пластическое интонирование и цветное моделирование музыки. Приводятся примеры фрагментов урока музыки с использованием данных методов.

**Ключевые слова:** младший школьник, пластическое интонирование познавательный интерес, учитель музыки, цветное моделирование музыки.

***S.A. Vorobyeva,***

candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor  
Semenov-Tyan-Shansky lipetsk  
state pedagogical university  
Lipetsk (Russia)

## **EPISTEMOLOGICAL APPROACH TO THE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN**

**Abstract.** This article is devoted to the preparation of future music teachers for the formation of cognitive interest in younger schoolchildren. The disciplines in which future music teachers are trained for this process are indicated – «Theory and methodology of music education», «Pedagogical practice». The importance of students' knowledge of specific methods used in music lessons, their readiness to carry out their activities in modern conditions is noted. The importance of cognitive interest in the child's understanding of the essence of musical art, its penetration into the emotional and figurative content of a musical work is emphasized. The specific methods that correspond to the nature and psychological and pedagogical characteristics of the younger student are determined – the modeling method and its types, such as plastic intonation and color modeling of music. Examples of fragments of a music lesson using these methods are given.

**Keywords:** junior schoolboy, plastic intonation, cognitive interest, music teacher, color modeling of music.

Подготовка будущих учителей музыки в настоящее время связана с активным поиском новых форм и методов в системе общего образования. В учебно-образовательный процесс внедряются современные образовательные технологии, направленные на более эффективное усвоение учащимися учебного материала. Подготовка будущего учителя музыки к проведению урока осуществляется в рамках изучения дисциплины «Теория и методика музыкального образования» и прохождения педагогической практики. «Острая потребность в учителях новой формации предполагает переход на новый уровень качества современного образования, модернизацию подготовки студентов к их профессиональной деятельности в соответствии с новыми образовательными тенденциями, особенно в период педагогической практики» [4, с. 76].

При изучении данных дисциплин важно особое внимание уделять формированию у студентов профессиональных компетенций, воспитывать у них отношение к предмету «Музыка» как важнейшему в духовно-нравственном и эстетическом воспитании младших школьников. Также студенты должны осознать, что для решения задач, поставленных учителем музыки необходимо увлечь детей музыкой, вызвать у них познавательный интерес к изучению специфического музыкального языка, к различным видам музыкальной деятельности.

Познавательный интерес, по мнению Г.И. Щукиной – важнейшая область общего интереса. Его предметом является самое значительное свойство человека: познать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но и в самом существенном отношении человека к миру – в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности [Цит: 3, с. 203].

Процесс формирования познавательного интереса, как и любой другой стороны личности, происходит в деятельности. Главный вид деятельности школьника – учение, в процессе которого происходит систематическое овладение знаниями, приобретение и совершенствование способов (умений и навыков) познавательной деятельности.



Познавательный интерес в деятельности учителя и учащихся поддерживают, по мнению Г.И. Шукиной:

- творческое начало урока;
- продуманная, обоснованно поданная тема урока, предложенная задача;
- разнообразие форм опроса, включение самостоятельных работ и творческих заданий. Все это не утомляет, а возбуждает интерес к самооценке, анализу своих возможностей;
- привлечение учащихся к активной деятельности. Можно использовать познавательный опыт, приобретенный за пределами уроков, организовать обмен информацией, представляющей интерес для учащихся;
- выявление потенциальных возможностей каждого ученика и их реализация в избранном виде деятельности. Это укрепляет индивидуальные интересы учащихся [8, с. 100-101].

Специфике формирования познавательного интереса у младших школьников в музыкальном воспитании посвящены исследования О.А. Апраксиной, Н.А. Ветлугиной, А.Н. Зиминной, В.Д. Остроменского и др.

Для формирования познавательного интереса к музыке у младших школьников в системе массового музыкального воспитания и образования, по мнению исследователей, имеет смысл ставить акцент не столько на приобретение теоретических знаний, сколько на расширение интонационно-образного багажа ребенка, развитие его эмоциональной отзывчивости на музыку. Главным в этом процессе должны быть не столько знания о музыке, сколько погружение детей в саму музыку, знание самой музыки. Этому способствует использование различных видов творческой деятельности, игровых форм обучения, применение принципа наглядности, поскольку у детей этого возраста преобладает конкретно-образное мышление, им свойственна подвижность, активность, раскрепощенность.

Для формирования у младших школьников познавательного интереса к музыке учителю необходимо подобрать методы, которые при своей занимательности будут информировать учеников об особенностях музыкального языка, способствовать развитию у детей способности проникать в эмоционально-образное содержание музыкальных произведений, осознавать природу музыкального искусства, его специфику. В этой связи особую актуальность приобретают методы соотношения модели и оригинала, предложенные С.П. Барановым [3]. Их значение, по мнению А.Ж. Овчинниковой и М.В. Лазаревой заключается в том, что они формируют определённые структуры познавательной деятельности бакалавров на основе соотношения модели и оригинала [7].

Метод изучения модели связан со структурой и содержанием учебного материала. Под *моделированием* понимается – «такой метод исследования, при котором интересующий исследователя объект замещается другим объектом, находящимся в отношении подобия к первому объекту. Первый объект называется *оригиналом*, а второй – *моделью*. В дальнейшем знания, полученные при изучении модели, переносятся на оригинал на основании аналогии и теории подобия» [1, с. 376].

На уроках музыки в качестве метода изучения модели широко используется пластическое интонирование, которое направлено на создание эмоционально-образного содержания музыкального произведения на основе невербально-двигательной рефлексии музыки, которая понимается как «способность ребенка адекватно психомоторно реагировать на музыку» [2, с. 85]. Данный метод опирается на связь выразительных движений с эмоциональным состоянием, выявленную А.Л. Готсдинером, А.Н. Леонтьевым, И.В. Петрушиным, С.Л. Рубинштейном, М.С. Старчеус, Б.М. Тепловым и др. «Именно движение осуществляет ту практическую связь человека с окружающим *предметным* миром, которая лежит в основе развития психических процессов. Движение, соединяя человека с предметным миром, обогащает чувственное отражение его человеком» [5, с. 31].

Реализация этого метода связана со: 1) способностью детей отображать в движении характер музыкального произведения (бодрый, спокойный, торжественный); 2) умением учащихся реагировать на смену контрастных частей в произведении подбором соответствующих выразительных движений; 3) способностью школьников к двигательным импровизациям.

Приведем пример использования данного метода на уроке музыки.

Тема урока: «*Юмор и шутка в музыке*».

Детям предлагается прослушать «*Озорные частушки*» Р. Щедрина и ответить на вопросы:

1. К какому жанру можно отнести это произведение? (*Частушка*)
2. От какого слова произошло название этого жанра? (*Частить, быстро говорить*).
3. Какое настроение передано в этом жанре? (*Шуточное, юмористическое*).
4. Какими средствами композитор передает в жанре частушки веселый характер? (*Быстрый темп, мажорный лад, тембровые переключки голосов и т.д.*).
5. Какими движениями можно передать характер частушек. (*Быстрыми, отрывистыми и т.д.*).

Затем учитель просит детей подобрать к частушкам соответствующие движения – создать пластический этюд.

В ходе выполнения данного задания учитель подводит детей к мысли о том, что музыка и движение тесно связаны между собой. Характер движения зависит от эмоционально-образного содержания музыкального произведения, его ритмической организации, средств музыкальной выразительности. Быстрому произведению соответствуют частые и отрывистые жесты, а медленному произведению плавные и протяжные.

Для формирования познавательного интереса у младших школьников на уроках музыки используется метод цветового моделирования, который направлен на эмоционально-образного содержания музыкального произведения на основе соотношения оригинала и модели. Этот метод направлен на вербально-графическую рефлексии музыки, которая понимается как цветовая интерпертация ребенком музыкального образа, создание его наглядно-образного варианта» [2, с. 89].

Приведем фрагмент интегрированного урока с использованием данного метода. Тема урока: *«Комическое в живописи и музыке»*.

Вниманию школьников предлагаются два художественных произведения: *«Скерцо»* И.С. Баха и репродукция картины *«Страна лентяев»* Питера Брейгеля старшего.

Учитель предлагает детям прослушать *«Скерцо»* И.С. Баха и ответить на следующие вопросы:

1. Какой характер носит это произведение? (*Шутливый*).
2. Что такое комическое? (*Смешное, шутливое*).
3. Что в нашей жизни может вызывать смех? (*Лица, животные, ситуации и т.д.*).
4. Какими средствами выразительности композитор передает шутливый характер в данном произведении? (*Высокий регистр, тембр флейты, быстрый темп, мелкие длительности и т.д.*).
5. Что вы испытываете, слушая эту музыку? (*Веселое, приподнятое настроение*).
6. Какое событие в жизни композитора могло бы послужить поводом к созданию этого произведения? (*Наблюдение за поведением людей или животных, смешная ситуация*).
7. Обладал ли, по вашему мнению, И.С. Бах чувством юмора? (*Да*).
8. Какими тонами можно передать комическое в живописи? (*Преобладание теплых тонов*).
9. Какие цвета преобладают в данной картине? (*Теплые*).
10. Какое название вы можете подобрать к картине? (*«Сон», «Отдых» и т.д.*).

Учитель объявляет детям название картины и задает вопросы:

1. Как относится художник к своим персонажам? (*Смеется над ними*)

2. Почему вы так решили? (*Потому что он назвал их лентяями, а это плохое человеческое качество*).

Далее школьникам предлагается создать цветовую модель музыкального произведения.

В ходе выполнения данного задания учитель подводит детей к мысли о том, что выразительные средства в музыке и живописи отличаются друг от друга и соответствуют специфике искусства. Однако в этих видах искусства могут выражаться схожие чувства и настроения. Для выражения радостных чувств в живописи используют теплые тона, а для выражения мрачного, грустного настроения – холодные. В музыке радость композитор выражает с помощью мажорного лада, быстрого темпа, а грусть с помощью минорного лада и медленного темпа.

Таким образом, сущность метода соотношения модели и оригинала заключается в преднамеренном упрощении объекта путем выделения в нем только тех сторон или качеств, которые подлежат изучению. Методы, предложенные С.П. Барановым, предоставляют возможность успешно решать самые разнообразные задачи музыкального образования младших школьников:

- формирование у школьников интереса к музыке;
- дифференцирование элементов музыкального языка;
- осознание значения средств музыкальной выразительности в становлении художественного образа;
- развитие творческих способностей учащихся и многие другие.

В ходе выполнения специально разработанных заданий школьники учатся переводить музыкальный образ произведения из одного художественного ряда в другой, осуществляя тем самым «знаковый перенос». С помощью пластического интонирования младшие школьники осознают двигательную природу музыкального искусства, ощущают воздействие ритмического импульса на характер движений. Создание музыкально-пластических образов позволяет младшим школьникам «мышечно» ощутить заложенный в музыке образ, что способствует более прочувствованному и осмысленному восприятию музыки детьми, их эмоциональному раскрепощению.

Цветовое моделирование (создание цветовой композиции музыкального произведения, выбор цвета или линии, цветовой гаммы в момент звучания музыки и т.д.) позволяют в наглядно-образной форме осознать и передать логику развития музыкального образа, передать в цвете эмоционально-образное содержание музыки. Данный метод способствует оптимизации творческой активности учащихся в процессе восприятия музыки, развитию у детей осознанного отношения к линии, цвету и звуку как к средствам не только художественной, но эмоциональной выразительности. Использование метода

цветового моделирования музыки позволяет выявить взаимосвязь между приобретенной младшими школьниками информацией об объективной реальности и его цветослуховыми представлениями, развить способность проводить аналогии между различными видами искусств на основе их эмоционально-образного единства.

Создавая цветковые модели музыкальных произведений, младшие школьники осознают взаимодействие видов искусства, их способность выражать с помощью специфических средств выразительности схожие эмоциональные состояния.

Таким образом, методы, предложенные С.П. Барановым, направлены на отражение невербального эмоционально-образного содержания музыки, а также на развитие у детей способности переводить музыкальный образ из одной модальности в другую, что в свою очередь активизирует структуру не только чувственного познания, но и всю интеллектуальную и когнитивную структуру личности. Выполняя данную серию заданий, ученики учатся распознавать эмоциональный потенциал средств музыкальной выразительности, осознавать их многозначность. Данный метод способствует формированию познавательного интереса к музыке у младших школьников, накоплению детьми эмоционально-чувственного опыта, развитию воображения, фантазии, ассоциативного мышления.

#### Список литературы

1. Алексеев. П.В., Панин А.В. Философия. Учебник. Изд. 3-е. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 608с.
2. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 136 с.
3. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению / Под ред. А.Ж. Овчинниковой, Л.З. Цветановой-Чуруковой. – София (Болгария), 2012. – 168 с.
4. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Педагогика, 1979. – 214 с.
5. Мороз В.В., Южанинова Е.Р. Развитие креативности будущих учителей в процессе педагогической практики //Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 8 (101). – С. 76-78.
6. Овчинникова А.Ж. Понимание младшими школьниками смысла и значения художественного образа. М – Липецк, 2002. – 94с.
7. Овчинникова А.Ж., Лазарева М.В. Реализация идей профессора С.П. Баранова в дистанционном обучении бакалавров // Гносеологические основы образования: материалы V Международной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2020.– С.96-103.
8. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 284 с.

**Ш. Ван,**  
ассистент,  
Чанчуньский педагогический университет,  
Чаньчунь (Китайская народная республика)

**Н.Г. Куприна,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург (Россия)

## **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ**

*Аннотация.* В статье освещается проблема подготовки китайских студентов – будущих учителей детства к реализации воспитательного потенциала художественной среды в детском образовательном учреждении. Рассматриваются общие для российской и китайской педагогической системы позиции в организации развивающей художественной среды в детских образовательных учреждениях. Методологической основой исследования являются идеи С. П. Баранова о значимости чувственного опыта в развитии познавательных процессов в период детства, концептуальные положения научной школы Л.П. Печко о художественно-эстетической среде как эмоционально-образном контексте в нравственном и социокультурном развитии детей. Авторами предложены следующие методы в подготовке студентов: художественного проектирования тематического оформления к праздничному событию, актуализации жизненного опыта детей в процессе общения с произведением искусства, художественно-графической визуализации (эскиз, презентация, объемная картина, аппликация, пластилинография, мультипликация и пр.) предметного наполнения Центра художественного творчества.

*Ключевые слова:* воспитательный потенциал художественной среды, методы художественной педагогики, профессиональная подготовка студентов педагогических вузов Китая.

**Sh. Van,**  
assistant,  
Changchun Pedagogical University,  
Changchun (People's Republic of China)

**N. G. Kuprina,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Ural State Pedagogical University,  
Yekaterinburg (Russia)

## **THE ARTISTIC ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE FORMATION OF MORAL AND AESTHETIC IDEAS IN CHILDREN ABOUT THE WORLD AROUND US**

*Annotation.* The article highlights the problem of preparing Chinese students-future teachers of childhood to realize the educational potential of the artistic environment in a children's educational institution. The article considers the positions common to the Russian and Chinese pedagogical systems in the organization of the developing artistic environment in children's

educational institutions. The methodological basis of the research is the ideas of S. P. Baranov about the importance of sensory experience in the development of cognitive processes during childhood, the conceptual provisions of the scientific school of L. P. Pechko about the artistic and aesthetic environment as an emotional and figurative context in the moral and socio-cultural development of children. The authors propose the following methods in preparing students: artistic design of thematic design for a festive event, actualization of children's life experience in the process of communicating with a work of art, artistic and graphic visualization (sketch, presentation, three-dimensional picture, application, plasticine, animation, etc.) of the subject content of the Center for Artistic Creativity.

**Keywords:** educational potential of the artistic environment, methods of artistic pedagogy, professional training of students of pedagogical universities in China.

Значение художественной среды во всестороннем развитии личности ребенка осознается как актуальная проблема в современной китайской педагогике детства. В педагогических вузах Китая студентами изучается дисциплина «Создание и дизайн окружающей среды», направленная на подготовку будущих педагогов детства к реализации развивающего потенциала художественной среды в детских образовательных учреждениях.

В то же время, китайские педагоги-исследователи акцентируют, в основном, значение художественной среды в развитии творческих способностей детей (Ли Хуньюй [3], Жен Сюэмэй [2], Цзэн Лиин [8]), в организации «здоровой жизни и богатейшей деятельности детей» [Цит. по: 9, с. 96]. На периферии внимания китайских исследователей остается изучение таких возможностей художественной среды как формирование с ее помощью нравственных представлений у детей, приобщение их к базовым национальным и общеевропейским ценностям на основе обогащения и систематизации их чувственного опыта. Проблема реализации воспитательного потенциала художественной среды остается до сих пор мало представленной в методической подготовке будущего педагога детства в китайском вузе.

Мы считаем целесообразным для восполнения данного пробела обращение к идеям С. П. Баранова о значимости чувственного, эмоционально-образного опыта в развитии познавательных процессов в период детства. Особенно важны выводы ученого о повышенной эмоциональной отзывчивости на непосредственные впечатления органов чувств, эмоциональную насыщенность восприятия в период детства и важности опоры на чувственный опыт детей в процессе обучения, сформулированные в его работах «Чувственный опыт ребенка в начальном обучении», «Соотношение образа и понятия в процессе обучения», «Гnoseологические основы начального обучения детей в школе» [1].

В педагогике художественного образования идеи С.П. Баранова развиваются в русле концептуального положения научной школы Л.П. Печко о художественно-эстетической среде как эмоционально-образном контексте в нравственном и социокультурном развитии детей. Исследователь считает, что художественно-эстетическая среда выступает своеобразным «полем» для эстетического общения и «субъект-субъектного взаимного ориентирования в

личных эстетических предпочтениях чувственно-эмоционального плана» [6, с. 15]. Искусство и эстетическое общение детей и педагогов на его основе является «сердцевиной художественно-эстетической среды» образовательного учреждения (по выражению Л.П. Печко). В эстетическом общении и художественном переживании аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления растущей личности о мире, оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое затем реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытийных взаимодействиях с окружающим миром.

Изучение работ С. П. Баранова и обобщение концептуальных идей научной школы Л.П. Печко в русле обозначенной проблемы позволило выделить в качестве важнейшего компонента художественной среды в детском образовательном учреждении – ценностно-смысловой компонент, который представляет собой «содержательно-культурное поле» и характеризуется «атмосферой эстетического общения» и творчества на основе произведений искусства – выразителей социокультурных смыслов и ценностей [6, с. 5]. Применительно к дошкольному и младшему школьному возрасту, данная позиция раскрывается как приобщение детей к образцам гармоничных и ответственных отношений человека с окружающим миром в процессе восприятия и обсуждения произведений искусства, связанных с нравственной проблематикой.

Эмоционально-образное восприятие выполняет ведущую роль в восприятии окружающего мира в период детства, память детей связана с яркими эмоциональными впечатлениями. Произведения искусства, умело подобранные педагогами в соответствии с возрастными особенностями детей, включенные в повседневную жизнь образовательного учреждения, обогащают детей эмоционально-образными впечатлениями, способствуют закреплению в их сознании образов-ценностей через художественное восприятие и переживание.

При этом учеными подчеркивается необходимость активного проявления ребенка в художественно-эстетической среде, в которой он живет и где происходит его становление как субъекта культуры. Ребенком могут переживаться лишь те ценности, с которыми он непосредственно соприкоснулся, которые входят в его личностный опыт. Поэтому участие детей в оформлении образовательного пространства открывает возможность их практической вовлеченности в освоение познавательной информации и нравственных ценностей, отраженных в образных формах.

Особыми возможностями в привлечении детей к оформлению своего образовательного учреждения имеет декоративно-прикладное искусство. В системе китайского образования декоративно-прикладное искусство имеет особое значение, поскольку тесно связано с национальными традициями. Процесс приобщения детей именно к этому виду изобразительного творчества



наиболее методически оснащен, представлен в работах китайских педагогов-исследователей и в методических разработках педагогов-практиков (У Сяоли [7], Чжао Хайянь [10], Чжао Шуфан [11]).

С учетом теоретических оснований и собственного педагогического опыта в качестве преподавателя педагогического университета нами были выделены наиболее продуктивные методы в подготовке студентов к реализации воспитательного потенциала художественной среды в детском образовательном учреждении.

На практических занятиях со студентами мы обратились к *методу художественного проектирования*. Студентам предлагалось спроектировать тематическое оформление класса (или группы детского сада) к праздничному событию. Выбор события осуществлялся студентами самостоятельно: это были календарные праздники, тематические утренники и внеклассные занятия: «Встреча с героями сказки», «День мамы» и т.п.)

Для того, чтобы акцентировать ценностно-смысловой компонент художественной среды, обязательным условием (наряду с учетом возрастных особенностей детей) было включение в проект произведения изобразительного искусства, соответствующего тематике события (выбор репродукции, скульптуры или произведения декоративно-прикладного искусства, определение его места в интерьере, подбор дизайнерских приемов, направленных на привлечение внимания к данному произведению, выделение пространства рядом с ним для проведения беседы с детьми или музыкально-театрализованного действия, связанного с его сюжетом). Проект представлялся в виде эскиза и дополнялся предложениями студентов по проведению тематического мероприятия, включающего знакомство детей с произведением искусства.

Для организации беседы по произведениям искусства мы знакомили студентов с методами педагогики художественного образования, разработанными российскими педагогами-исследователями. Это *методы актуализации жизненного опыта детей* в процессе общения с произведениями искусства: методы эмпатии, широких ассоциаций, уподобления автору, герою произведения (Б.М. Неменский [5]); методы определения эмоционального тона художественного произведения (А.А. Мелик-Пашаев [4]); методы постановки эмоционально-отношенческих задач, творческой интерпретации содержания произведения в собственной художественной деятельности (Б.М. Неменский [5]). Опора на жизненный опыт детей в процессе художественного восприятия побуждает их к рефлексии над актуальными в период детства нравственными проблемами: ответственное отношение к своим обязанностям и поступкам, трудолюбие и упорство в достижении результатов своей деятельности, дружба со сверстниками, уважение к старшим, помощь младшим, бережное и ответственное отношение к окружающей природе.

Для освоения студентами способов вовлечения детей в оформление образовательного пространства был предложен *метод художественно-графической визуализации* предметного наполнения Центра художественного творчества в школьном кружке или группе детского сада.

Для детей дошкольного и младшего школьного возраста изобразительная деятельность является формой выражения мыслей, эмоциональных переживаний, представлений об окружающей действительности. Поэтому предметное наполнение Центра художественного творчества подразумевает, прежде всего, материалы для изобразительной деятельности, но часто планируется и как связующее звено между другими видами детского творчества.

Пространственная организация и предметное наполнение Центра включают в себя художественные и дидактические материалы, игрушки, костюмы, фотографии произведения декоративно-прикладного искусства, репродукции картин, поделки из природного материала и прочее. Они должны соответствовать возрастным возможностям и потребностям детей. Поэтому для художественно-графической визуализации предметного наполнения Центра студентам предлагается выбрать конкретный возраст детей и при защите своей работы соотнести отобранные материалы и предметы с возрастными особенностями.

Студентам были предложены разные способы визуализации своих идей о предметном наполнении Центра художественного творчества студентами: в виде эскиза, презентации, объемной картины, средствами аппликации, пластилинографии. С особым интересом студенты освоили способ презентации своих идей в форме мультипликации (отснятый на видео процесс постепенного заполнения чистого листа заранее прорисованными и вырезанными изображениями предметов, сопровождающийся комментариями).

В дополнение к методу художественно-графической визуализации предметного наполнения Центра художественного творчества студентами знакомились с техниками, так называемого, «нетрадиционного рисования»: рисование пальчиками, ладошкой, оттиски разными материалами, кляксография, монотипия и прочее. Они реализовывали их на практике в детском саду или начальной школе. Дети воспринимали эти техники как увлекательную игру, возможность фантазировать и экспериментировать с разными материалами. Описание этих техник и возможности их использования в работе с детьми разных возрастов широко представлены в методических разработках китайских авторов и включены в содержание спецкурсов, реализующихся в настоящее время в педагогических вузах Китая.

Выделенные нами методы подготовки студентов к реализации воспитательного потенциала художественно-эстетической среды в работе с

детьми были апробированы на базе Чанчуньского педагогического университета в Китае.

Для проведения опытно-поисковой работы были отобраны две группы студентов (по 24 человека в каждой) и экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) с одного курса и по одной специальности (педагогика дошкольного образования). В обеих группах студентами изучалась дисциплина «Создание и дизайн окружающей среды», включенная как обязательная в учебный план. Для экспериментальной группы (ЭГ) был разработан спецкурс «Создание художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении», включающий выделенные нами методы.

Перед началом эксперимента проведена диагностика в обеих группах. Мы выделили следующие критерии готовности студентов к созданию художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных учреждениях: *мотивационно-ценностный* – наличие высокой профессиональной мотивации к созданию педагогически организованной художественно-эстетической среды для гармоничного и разностороннего развития детей; *когнитивный* – сформированность представлений о компонентах художественно-эстетической среды и их функциях в педагогическом процессе; *деятельностный* – владение продуктивными технологиями реализации развивающего потенциала художественно-эстетической среды в работе с детьми в условиях дошкольного учреждения. В качестве диагностических заданий были разработаны анкеты и тесты.

На начальном этапе диагностики выяснилось, что студенты обеих групп имели поверхностное представление о развивающем потенциале художественно-эстетической среды, определяя его, в основном, в связи с активизацией детского творчества. Такому компоненту среды, как ценностно-смысловой, студенты не придавали значения. У многих студентов создание художественно-эстетической среды в дошкольном учреждении характеризовалось как несущественная сфера их будущей профессиональной деятельности или вовсе не связывалось с ней.

Итоговая диагностика показала существенный рост по всем показателям у студентов экспериментальной группы. Студенты в своих ответах продемонстрировали сформированность представлений об основных компонентах художественно-эстетической среды, понимание ее возможностей в формировании нравственно-эстетических представлений у детей, продемонстрировали владение инструментами, способствующими реализации этих возможностей в работе с детьми. Главное же, студенты экспериментальной группы продемонстрировали понимание важности данной компетенции в их профессиональной подготовке.

#### Список литературы

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе: монография. – М.: Прометей, 2005. – 168 с.

2. Жен Сюэмэй. Исследование детского обучения печати водой и чернилами. – Хубэй: изд-во художественного колледжа, 2020. – 28 с.
3. Ли Хуньюй. Создание среды детского сада. – Пекин: Издательская группа Пекинского педагогического университета, 2015. – 8 с.  
李红雨, 《幼儿园环境创设》, 北京师范大学出版集团, 2015年8月
4. Мелик-Пашаев А. А., Адаскина А.А., Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей : Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ. – Дубна: Феникс+, 2009. – 272 с.
5. Неменский Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: кн. для учителей общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2012. – 240 с.
6. Печко Л.П. Основные характеристики эстетико-педагогической среды школы, урока, класса // Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе). Вып. 2. Межвузовский сборник научных трудов / Институт художественного образования РАО; Луганский гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко. – М.–Луганск, 2000. – С. 5-25.
7. У Сяоли. Стратегическое исследование по созданию тематической региональной деятельностной среды в детском саду // Новые занятия – 2020. – (39):89.  
巫晓丽.幼儿园主题性区域活动环境创设的策略研究[J].新课程, 2020 (39):89.
8. Цзэн Лин. Краткая дискуссия о влиянии художественной зоны на создание среды в детском саду и развитие детского творчества // Родители – 2020. – (25):159+161.  
曾琳.浅谈幼儿园美工区环境创设对幼儿艺术发展的影响[J].家长, 2020 (25): 159+161.
9. Чжан Лисин Особенности организации дошкольного образования в КНР // Дошкольное воспитание – 2009. – № 12. – С. 95-104.
10. Чжао Хайянь. Исследование о народной культуре в дошкольном образовании: дисс. ... канд. пед. наук. – Юго-Западный Университет, 2012. 赵海燕. 学前教育民俗文化课程研究[D].西南大学, 2012.
11. Чжао Шуфан. Исследование значимости и стратегии включения народных ремесел в учебную программу детского сада: дисс. ... магистра. – Юго-Западный Университет, 2010. 赵淑芳. 民间工艺融入幼儿园课程的意义及策略研究[D].西南大学, 2010.

***Л.М. Звезда,***

кандидат педагогических наук, доцент,  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк (Россия)

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме организации дистанционного обучения в системе дошкольного образования. Рассматриваются различные научные подходы к понятию «профессиональная готовность педагога». Представлены результаты исследования готовности педагогов к деятельности в дистанционном формате. Предложена дополнительная Программа повышения профессиональной готовности педагогов к деятельности в цифровой образовательной среде.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, профессиональная готовность, ИКТ-технологии, повышение квалификации.

***L. M. Zvezda,***

candidate of pedagogical sciences, associate Professor,  
Lipetsk State Pedagogical University

## PROFESSIONAL READINESS OF A TEACHER TO WORK IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the organization of distance learning in the system of preschool education. Various scientific approaches to the concept of "professional readiness of a teacher" are considered. The results of the study of the readiness of teachers to work in a remote format are presented. An additional program is proposed to improve the professional readiness of teachers to work in the digital educational environment.

**Keywords:** distance learning, professional readiness, ICT technologies, professional development.

Стремление к информатизации жизни и общества невозможно уже повернуть вспять: какие-либо запреты и отлучения от использования сети Интернет вряд ли будут восприняты современным ребенком. Задача семьи, педагогов, управленческого состава системы образования РФ, специалистов в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), с одной стороны, – четко определить развивающий и образовательный потенциал Интернет-ресурсов, с другой – сделать их использование максимально безопасным для физического и психического здоровья детей.

Глобальная тенденция «информатизации жизни» и образования отмечена во всех ключевых документах социально-экономического развития России. Стратегическая цель государственной политики Российской Федерации в области образования – повышение доступности и качества образования, соответствующего современным требованиям общества, семьи и человека.

Концепция развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации направлена на обеспечение доступности качественного образования независимо от места жительства, социального и материального положения семей обучающихся, самих обучающихся и состояния их здоровья, а также максимально равной доступности образовательных программ и услуг дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, среднего профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых путем установления координационных и регуляционных мер и механизмов для всех участников информационного образовательного взаимодействия.

При реализации Основной образовательной программы (ООП) дошкольного образования (ДО) с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в цифровой информационно-образовательной среде дошкольной образовательной организации (ДОО) учитываются соответствующие нормативные правовые акты. Они

представлены Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», «О персональных данных», «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»; это приказы Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19)».

Использование ДОТ в сфере дошкольного образования – своего рода почти *terra incognita* – не достаточно изученная в настоящее время область с точки зрения, как научного обоснования, так и практического применения, в частности не определена специфика использования электронного образования (ЭО) и ДОТ при реализации образовательных программ дошкольного образования. Не в полном объеме сформирована нормативно-правовая база применения ЭО и ДОТ в сфере дошкольного образования с учетом возрастных особенностей дошкольников. Не определены критерии готовности участников образовательного процесса к внедрению ДОТ при реализации образовательных программ.

Профессиональный стандарт педагога содержит значительное число позиций, связанных с ИКТ–компетенциями. При этом можно выделить два уровня требований к ИКТ–компетенциям педагога – технологический (владение информационными технологиями) и методический (владение методами применения ИКТ–технологий в образовательном процессе). Однако необходимо рассмотреть, прежде всего, понятие профессиональной готовности современного педагога к деятельности в информационной среде.

В философской и психолого-педагогической литературе в настоящее время не выработано единое общепринятое определение *профессиональной готовности*, существует множество трактовок данного понятия. Вместе с тем целые школы исследовали проблему готовности педагога к профессиональной деятельности (С.П. Баранов, А.А. Бодалев, Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др.), которые разработали разнообразные подходы к ней.

Феномен «готовности» рассматривается учеными с различных позиций и предстает перед нами как многоаспектное явление, исследуются его психологические и педагогические стороны. Так, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн анализируют психологическую сторону готовности, понимая под ней наличие у субъекта структуры конкретного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. Г.А. Томилина трактует готовность как психическое состояние,

характеризующееся уверенностью в своих силах, оптимальным уровнем возбуждения, осознанной мотивацией, стремлением к достижению намеченных целей. Особого внимания заслуживает понимание профессиональной готовности как своего рода готовности к профессиональному и личностному творчеству.

Е.П. Белозерцев считает «гарантированную» готовность педагога интегральным образованием, включающим в себя «определенные способности, направленные на достижение положительных результатов в воспитании учащихся» [2, с. 134].

Таким образом, мы можем говорить о наличии нескольких представлений о профессиональной готовности педагога, базирующейся на категориях «способностей и свойств», «профессионального мастерства», «компетенции». В педагогической науке идея профессиональной педагогической готовности непосредственно связана с результативной деятельностью педагога. Часто эта дефиниция охватывает все то, что входит в рассмотрение понятий «квалификация», «профессионализм», «компетентность» (Р.М. Куличенко, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.И. Мищенко, Н.Н. Нечаев, Н.А. Шмелева и др.).

В современном информационном обществе профессиональная готовность педагога дошкольного образования вызвана его деятельностью в некоторых форс-мажорных обстоятельствах, например при угрозе возникновения отдельных чрезвычайных ситуаций, введении режима повышенной готовности или чрезвычайной ситуации, в условиях самоизоляции (карантина), когда дистанционная форма реализации ООП ДО становится единственной возможной для большинства воспитанников. Особенно остро это проявляется в сельских территориях, где шансы на развитие дошкольной цифровой инфраструктуры резко уменьшаются в связи с удаленностью от центров, отсутствием специалистов дошкольного образования (логопедов, дефектологов, психологов).

На официальном сайте ФИРО РАНХиГС в рубрике «Система дошкольного образования в период пандемии» представлены результаты исследования Научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей о готовности педагогов образования к организации дистанционной деятельности дошкольных образовательных организаций в условиях карантина и самоизоляции.

Проведенное исследование показало, что педагоги системы дошкольного образования, безусловно, способны организовывать детскую игру и поддерживать детскую инициативу, творчески использовать любой бросовый материал в стимулировании детской активности. Однако большинство воспитателей не владели цифровыми технологиями, испытывали технические затруднения в самостоятельном применении цифровых инструментов в образовательном процессе, нередко консервативно относились к их применению. Почти каждый четвертый педагог (24%) считал, что ему не хватает профессиональной готовности и компетенций для подготовки к таким

занятиям. Воспитатели были не готовы проектировать интерактивные on-line занятия с применением и созданием виртуальных экскурсий как наиболее интересной и увлекательной формы занятий с дошкольниками. 13% процентов опрошенных назвали наиболее существенной для них трудностью – отсутствие возможности видеть результат и процесс выполнения задания. Кроме того, выявился дефицит заданий для работы с детьми в дистанционном формате [4].

Для умения ориентироваться в новых информационных, коммуникационных технологиях и цифровых инструментах педагогам необходимы профессиональная готовность к деятельности в цифровой образовательной среде, дополнительные знания и навыки. Для создания цифровой образовательной среды в дошкольной образовательной организации и успешного осуществления образовательной деятельности педагог должен обладать широким спектром новых профессиональных компетенций в этой сфере. Встает вопрос о необходимости дополнительной подготовки специалистов, обладающих профессиональной готовностью и профессиональными компетенциями в сфере цифровых технологий.

На пленарном заседании Петербургского международного экономического форума еще в 2017 году президент РФ В.В. Путин обозначил, что в России предстоит решить более широкую задачу национального уровня – добиться всеобщей цифровой грамотности среди населения [1].

С целью совершенствования профессиональной готовности и профессиональных компетенций педагогов и руководителей, необходимых для деятельности в области реализации образовательных программ дошкольного образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, на базе Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского разработана и реализуется дополнительная профессиональная Программа «Дистанционное образование детей в условиях доступности и качества современного дошкольного образования».

Методологическую основу Программы повышения квалификации педагогических работников дошкольных образовательных организаций составили:

– *диалектическая теория познания* о взаимосвязи, взаимодействии и взаимообусловленности явлений и объектов, в том числе при изучении объектов и явлений при реализации ООП ДО (С.П. Баранов, Г. Гегель, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, Н.Л. Худякова и др.);

– *системный подход* (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), позволяющий рассматривать дошкольное образование, с одной стороны, как самостоятельную социальную систему, с другой стороны, как подсистему, входящую в систему отечественного образования и являющуюся неотъемлемой частью российского общества и государства;

– *психолого-педагогические теории, концепции, идеи*, раскрывающие закономерности и особенности дошкольного периода развития личности



ребенка (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Н.Н. Поддьяков, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн);

– исследования в области дистанционного обучения школьной ступени образования (А.А. Андреев, Л.Л. Босова, В.И. Варченко, Ю.М. Горвиц, А.В. Горячев, З.А. Зарецкая, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.В. Хуторской и др.);

– исследования в области применения информационных технологий в дошкольном образовании (Ю.Д. Бабаева, Ю.М. Горвиц, Л.М. Звезда, И. Калаш, Т.С. Комарова, Л.Р. Лизунова, Г.П. Петку, А.Н. Поддьяков, Н.В. Федина и др.).

Основные содержательные разделы представлены следующим образом:

Раздел 1. Теоретические основы дистанционного образования детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации. В данном разделе определена актуальность, новизна и педагогическая целесообразность дистанционного образования детей в условиях доступности и качества современного дошкольного образования. Представлены дистанционные образовательные технологии в системе дошкольного образования: научные подходы и перспективы развития.

Раздел 2. Технологические основы проектирования образовательного процесса и реализация образовательных программ дошкольного образования с применением дистанционных образовательных технологий в условиях ДОО. Рассмотрены на занятиях эффективные Модели дистанционного обучения детей и консультирования родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста в условиях ДОО. Слушателям предложены современные электронно-образовательные ресурсы и электронно-образовательная среда в современной дошкольной образовательной организации. Для руководителей системы дошкольного образования рассматривается ресурсное обеспечение процесса внедрения дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ ДОО (нормативно-правовое, финансовое, кадровое). На практических и лабораторных занятиях анализируются условия применения и основные требования к использованию дистанционных образовательных технологий при реализации ООП (учебно-методические, психолого-педагогические, материально-технические) для каждой отдельной организации образования. Участниками курсов разрабатываются алгоритм и этапы организации дистанционного обучения дошкольников и консультирования родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста в условиях конкретной дошкольной образовательной организации.

Профессиональная готовность педагогов к деятельности в цифровой образовательной среде должна включать:

- психологическую готовность, мотивацию и потребность деятельности в дистанционном формате с дошкольниками, родителями (законными представителями), коллегами;
- научно-теоретическая готовность владения подходами дистанционного обучения и воспитания дошкольников, консультирования родителей;
- практическая готовность применения технологий дистанционного обучения;
- психофизиологическая готовность.

Организация деятельности детей дошкольного возраста в цифровой информационно-образовательной среде, в том числе с использованием ДОТ, наиболее целесообразна с использованием технологий смешанного обучения. Смешанное обучение предполагает эффективное сочетание и взаимопроникновение традиционных специфических видов детской деятельности (игровой, проектной, познавательно-исследовательской, продуктивной, конструкторской, музыкальной, физической) и деятельности в цифровой образовательной среде, традиционного и электронного обучения с возможностью корректировки содержания и технологий образования в зависимости от индивидуальных особенностей, способностей, возможностей и интересов детей. При таком построении образовательного процесса, в том числе с применением ДОТ, электронное обучение и цифровые образовательные ресурсы ни в коем случае не должны вытеснить, заменить традиционное образование, игрушки и игровые средства.

#### Список литературы

1. Андреева, Н.А. **Готовность педагогов к использованию информационно-коммуникационных средств в дошкольном образовательном учреждении** [Электронный ресурс] / Н.А. Андреева // Режим доступа :<http://pedportal.net/doshkolnoe-obrazovanie/raznoe/gotovnost-pedagogov-k-ispolzovaniyu-informacionno-kommunikacionnyh-sredstv-v-doshkolnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii-671678>
2. Баранов С.П., Ситниченко М.Я., Шишкина Л.В. Педагогика дошкольного образования как самостоятельная учебная дисциплина // Гносеологический подход к начальному обучению / Под ред. А.Ж. Овчинниковой, Л.З. Цветановой-Чуруковой. – София (Болгария), 2012. – С.161-165.
3. Белозерцев, Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е.П. Белозерцев. – М: Педагогика, 1989. – 208 с.
4. Выступление В. В. Путина на пленарном заседании ПМЭФ-2017. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/54667>.
5. Система дошкольного образования в период пандемии. [Электронный ресурс] / Российская Академия Народного Хозяйства и Государственной Службы при президенте Российской Федерации. <https://ranepa.ru/>.

**Т.К. Меркулова,**

кандидат педагогических наук.

Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк (Россия)

## ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности организации внеурочной деятельности младших школьников по математике. Внеурочная деятельность младших школьников по математике требует большой отдачи, пристального внимания и высокой степени профессионализма учителя.

Развитие познавательного интереса младших школьников к предмету математики, зависит, прежде всего, от качества организации учебной работы на уроке, а так же от продуманной организации системы внеурочной деятельности способной значительно повысить интерес школьников к математике. В построении внеурочной деятельности учитель может в максимальной мере учесть познавательные интересы, запросы и возможности младших школьников.

Внеурочная деятельность расширяет возможности реализации системно-деятельностного подхода.

Внеурочная деятельность создает большие возможности для актуализации воспитательных направлений современной школы.

*Ключевые слова:* внеурочная деятельность младших школьников, развитие познавательного интереса младших школьников, системно-деятельностный подход, профессионализм учителя.

*T.K. Merkulova,*

candidate of pedagogical sciences,  
Lipetsk State Pedagogical University  
P.P. Semionov-Tian-Shansky,  
Lipetsk (Russia)

## TEACHER PROFESSIONALISM IN ORGANIZATION OF EXTRA- LEARNING ACTIVITIES OF YOUNGER SCHOOLS ON MATH

*Abstract.* The article discusses the features of the organization of extracurricular activities of junior schoolchildren in mathematics. The extracurricular activities of junior schoolchildren in mathematics require great dedication, close attention and a high degree of teacher's professionalism.

The development of the cognitive interest of younger schoolchildren in the subject of mathematics depends, first of all, on the quality of the organization of educational work in the lesson, as well as on the thoughtful organization of the system of extracurricular activities that can significantly increase the interest of schoolchildren in mathematics. In the construction of extracurricular activities, the teacher can take into account the cognitive interests, needs and capabilities of younger students to the maximum extent.

Extracurricular activities expand the possibilities for the implementation of the system-activity approach. Extracurricular activities create great opportunities for updating the educational directions of a modern school.

*Keywords:* extracurricular activities of junior schoolchildren, development of the cognitive interest of younger schoolchildren, system-activity approach, teacher's professionalism.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) внеурочная деятельность младших школьников организуется по множеству направлений развития личности: общеинтеллектуальное, общекультурное, духовно-нравственное, социальное, спортивно-оздоровительное. Формы реализации данных

направлений различны: кружки, экскурсии, секции, «круглые столы», олимпиады, соревнования, диспуты и многое другое. Внеурочная деятельность младших школьников – строится на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательного процесса [1].

Внеурочная деятельность младших школьников по математике требует большой отдачи, пристального внимания и высокой степени профессионализма учителя.

Профессионализм учителя начальных классов в области преподавания математике может широко раскрыться при подготовке и проведении внеурочной деятельности, в частности, например, кружковых занятий по данному предмету.

В математическом кружке учитель может выбрать тематику, программу занятий, которые больше всего соответствуют его личным притязаниям, знаниям и увлечениям. В построении внеурочной деятельности учитель может в максимальной мере учесть познавательные интересы, запросы и возможности младших школьников. Кружковая и другие виды совместных работ способствуют воспитанию у младших школьников чувства коллективизма и умение работать в коллективе.

Внеурочная деятельность по математике дополнит обязательную учебную работу по предмету и будет способствовать более глубокому усвоению обучающимися материала, предусмотренного программой.

На сегодняшний день, все чаще звучит тематика научных публикаций и учебных пособий, утверждающих, что одной из основных причин сравнительно слабой успеваемости по математике является низкий уровень развития познавательного интереса младших школьников к данному предмету. Развитие познавательного интереса младших школьников к предмету математики, зависит, прежде всего, от качества организации учебной работы на уроке, а так же от продуманной организации системы внеурочной деятельности способной значительно повысить интерес школьников к математике.

Учитель понимает, что наряду с обучающимися, которые безразличны к математике, имеются другие, увлекающиеся этим предметом. Именно им мало тех знаний, умений и навыков, которые они получают на уроках математики. Именно они хотели бы больше узнать о своем предмете, поставить опыт, провести исследование, разработать проект, наблюдая за природой, узнать, как применить знания в жизни, приложить логические и волевые усилия в решение интересных и более трудных задач. Разнообразные формы внеурочной деятельности представляют большие возможности в данном направлении движения мыслительного процесса школьников.

Внеурочная деятельность расширяет возможности реализации системно-деятельностного подхода:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, привития вкуса к чтению математической литературы;

- углубление знаний обучающихся в области программного материала, способствующих личностному и познавательному развитию обучающихся;

- развитие логического, математического мышления школьников, пространственного воображения, творческой мысли, смекалки, правильной математической речи, всего того, что способствует развитию личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

- наглядные представления, поиск полезных сведений из истории математики, создает основу для самостоятельного творчества, успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности, интереса к предмету.

Например, известно, что первой математической наукой, достигшей высокой степени совершенства, была геометрия. Начатки геометрических знаний, перешедшие примерно за шесть веков до н.э. из Египта и стран Ближнего Востока в Грецию, получили в ней мощное развитие, завершившееся созданием замечательно стройной логической системы изложения в одном из величайших произведений человечества – «Началах» Эвклида, написанных им за три столетия до нашего летоисчисления. В этой геометрической системе каждая последующая истина была логическим следствием предыдущих; эти последние, в свою очередь, были следствиями еще более ранних и т.д.

Сегодня нет, наверное, ни одного человека, который бы не знал наизусть постулаты: «Две точки можно соединить единственной прямой»; «Отрезок прямой можно продолжить по прямой в обе стороны»; «Из любой точки, как центра, можно описать окружность любым радиусом»; «Все прямые углы равны»; «Если в данной плоскости находятся прямая и точка, не лежащая на этой прямой, то через данную точку можно провести единственную прямую, не пересекающую данной прямой (т.е. параллельную прямую).

Еще один пример, трудно указать другое понятие, столь же тесно связанное с возникновением и развитием человеческой культуры, как понятие числа. Отнимите у человека это понятие и посмотрите, насколько обеднеет от этого наша духовная жизнь и практическая деятельность: мы потеряем возможность производить расчеты, измерять время, сравнивать расстояния, подводить итог результатам труда. Недаром древние греки приписывали легендарному Прометею, среди прочих его бессмертных деяний, изобретение числа. Важность понятия числа побуждала виднейших математиков и философов всех времен и народов пытаться проникнуть в тайны расположения целых чисел. Особенное значение уже в Древней Греции получило исследование простых чисел, т.е. чисел, делящихся без остатка лишь на себя и на единицу.

Внеурочная деятельность создает большие возможности для актуализации воспитательных направлений современной школы: духовно-нравственное, гражданское, патриотическое воспитание, которые в свою очередь, пробуждают в человеке позитивные качества развивающейся личности: острый и смелый ум, чувства и эмоции; инициативу, настойчивость, волю.

Так, например, известно, что служение науке не было единственным призванием Н.И. Лобачевского. Много времени, сил и забот он отдавал задачам воспитания юношества. Он много требовал от своих воспитанников, и прежде всего, чтобы они становились гражданами своей родины, требовал, чтобы «высокими познаниями» они составляли «честь и славу своего отечества». Эти мысли во многом перекликаются с идеями нашего времени.

Внеурочная деятельность в работе с обучающимися приносит большую пользу и самому учителю. Чтобы успешно проводить занятия по внеурочной деятельности, учителю приходится постоянно расширять свои познания по математике, следить за новостями математической науки, неоднократно обращаться к дополнительным источникам, что благотворно сказывается и на качестве его уроков.

Хорошо продуманная и выстроенная внеурочная деятельность содействует сближению учителя с обучающимися. Сближение, построенное на доверии, возможности щедро делиться своими мыслями, богатство научной мысли, глубокое и увлекательное содержание занятий позволяет действительно развивать познавательный интерес младшего школьника и его математические способности.

Следует помнить и о том, что развивать познавательный интерес младших школьников к математике, возможно и, предлагая им, время от времени, решение занимательных задач, математические фокусы, исторические справки и экскурсии, связанные с изучаемым материалом.

Богатство своего профессионального мира учитель может использовать в постановке и разработке все новых и новых задач, которые ставит перед человеком его практическая деятельность, в том числе, в познавательном изучении предмета математики.

#### **Список литературы**

1. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 06.10.2009 № 373.

***И.В. Тизрова,***

кандидат педагогических наук, доцент  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк (Россия)

## **ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ**

**Аннотация.** В статье раскрыта актуальность формирования вычислительных умений у учащихся начальной школы. Выделены методические знания и умения, необходимые будущему учителю для эффективного формирования рассматриваемых умений у младших школьников и некоторые аспекты их получения при обучении в вузе. Показано применение идей С.П. Баранова о взаимосвязи чувственного и абстрактного в процессе обучения и

использования знаково-символических моделей в формировании вычислительных умений у учащихся начальных классов.

**Ключевые слова:** вычислительные умения, младший школьник, методическая подготовка.

**I. V. Tigrova,**

candidate in of pedagogical Sciences, associate Professor  
Lipetsk State Pedagogical University  
P.P. Semenov-Tyan-Shansky  
Lipetsk (Russia)

## **PREPARATION OF BACHELORS FOR THE FORMATION OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN OF COMPUTATIONAL SKILLS**

**Abstract.** The article reveals the relevance of the formation of computational skills among primary school students. The methodological knowledge and skills necessary for a future teacher for the effective formation of the skills under consideration in primary schoolchildren and some aspects of their acquisition when studying at a university are highlighted. The application of S.P. Baranova on the relationship between the sensory and the abstract in the learning process and the use of sign-symbolic models in the formation of computational skills in primary school students

**Keywords:** computational skills, junior pupil, methodical training.

Содержательную основу начального математического образования составляют понятия числа и четырех арифметических действий. Согласно ФГОС НОО необходимо сформировать у учащихся умения «выполнять устно и письменно арифметические действия с числами, находить значения числовых выражений» [2].

Изучение вычислительных приемов в курсе математики начальной школы является одним из основных формируемых умений. Анализ содержания учебников позволяет сделать вывод о том, что задачи вычислительного характера занимают в них главенствующую роль. Одной из причин этого, на наш взгляд, является важность вычислительных умений для дальнейшего обучения учащихся. Изучение и развитие всех главных математических линий в процессе изучения математики в основной школе возможно только на основе прочных и осознанных вычислительных умений, которые начинают формироваться в начальной школе.

Отечественная школа всегда уделяла большое внимание проблеме формирования прочных, осознанных вычислительных умений и навыков. Различные аспекты проблемы обучения младших школьников устным и письменным вычислениям исследовались М.А. Бантовой, Г.В. Бельтюковой, О.А. Ивашовой, Н.Б. Истоминой-Кастровской, М.И. Моро, Л.Г. Петерсон, А.С. Пчелко, Л.Н. Скаткиным, С.В. Степановой, С.Е Царевой и др. Учеными были раскрыты логика выстраивания приемов вычислений, рационализация вычислительных приемов и входящих в них операций, подбор упражнений, как основного средства формирования устных и письменных вычислений в начальной школе, формирование вычислительных умений и навыков на основе

доступной для младшего школьного возраста теории вычислений, включение процесса обучения вычислениям в изучение различных тем начального курса математики.

Значение вычислений в жизни современного человека имеет большое значение, однако, для современной школы формирование таких умений важная, но не единственная задача. Жизнь в информационном, цифровом мире, изменения в целях, методологических подходах и технологиях обучения младших школьников, а также функции, характер требуемых во взрослой жизни вычислительных умений, требуют пересмотра условий их формирования. По мнению современных методистов «... преподавание математики не должно сводиться к вычислительным «рецептам»» [4, с. 194].

Требования к результатам обучения младших школьников, закрепленные в ФГОС НОО включают не только предметные, но и личностные и метапредметные результаты. Следовательно, формирование вычислительных умений также должно обеспечивать достижение не только предметного результата – определенного уровня и качества вычислительных умений, но и достижение личностных и метапредметных результатов.

Эффективное формирование вычислительных умений младших школьников может осуществляться только при соблюдении ряда требований. С.Е. Царева к ним относит:

- создание у школьников мотивации к обнаружению способов и алгоритмов вычислений, к овладению этими алгоритмами, к постановке и принятию соответствующей учебной задачи;
- обеспечение учащимся возможности выбора заданий и способов их выполнения для овладения алгоритмами действия:
- предложение учащимся различных заданий, в процессе которых они смогут выработать умение применять вычислительные алгоритмы, осознать достоинства и недостатки вычислительного алгоритма, включить новый вычислительный прием в систему уже освоенных способов вычислений;
- осуществление школьниками самоконтроля и самооценки сформированности вычислительного умения, а также внешнего контроля и оценки со стороны учителя [3].

Таким образом, решению проблемы формирования вычислительных умений у младших школьников способствует правильная организация педагогической деятельности по взаимодействию с учащимися для овладения ими вычислительными алгоритмами.

Для формирования прочных и осознанных вычислительных умений у младших школьников учитель должен владеть математическими и методическими знаниями и умениями. Первые включают знание основных понятий (вычислительные умения и навыки, вычислительный прием, теоретическая основа вычислительного приема, операции, входящие в конкретный вычислительный прием). Вторые – это умения подбирать систему заданий, необходимую и достаточную для овладения младшими школьниками конкретным вычислительным приемом, организовать разнообразие



вычислительной деятельности, применять различные методические приемы, использовать современную методику формирования вычислительных навыков в соответствии с теорией и технологией формирования умственных действий. Совокупность математических и методических знаний и умений педагога позволит учащимся достичь не только предметных, но и метапредметных результатов обучения.

Для учителя наиболее сложными этапами в организации деятельности учащихся при изучении нового вычислительного приема является создание мотивационной и целевой основы, а также «открытие» школьниками новых знаний. Студенты учатся формулировать проблемные ситуации, используя различные методические приемы (подбор текстовых задач, практико-ориентированных заданий, игровых ситуаций и др., в которых требуется выполнить вычисление на основе неизвестного способа действия). Невозможность выполнения задания подводит учащихся к пониманию необходимости изучения нового вычислительного приема. Это изучение в соответствии с требованиями ФГОС НОО должно осуществляться на основе деятельностного подхода, т.е. ученикам нужно предложить такие задания, при выполнении которых они, производя материальные или материализованные действия, смогут выделить систему операций, входящих в новый вычислительный прием.

Как показала практика, организация деятельности на данном этапе и подбор заданий, которые позволят школьникам самостоятельно «открыть» новые знания, вызывает значительные трудности у будущих учителей. Чаще всего такая деятельность подменяется на репродуктивное объяснение учителем и имитацию активности учащихся. Исключить такую ситуацию помогает обучение студентов моделированию и использованию учебного моделирования и знаково-символических средств (счетных палочек, непозиционного и позиционного абака, полосок и квадратов, треугольников и кругов, изображающих единицы, десятки, сотни и т.п.) при обучении учащихся начальной школы.

Учебное моделирование способствует общению и систематизации изучаемого материала, соответствует возрастным особенностям младших школьников (наглядно-образное мышление, потребность в практических действиях, усвоение материала при помощи различных каналов восприятия информации). Использование знаково-символических моделей позволяет ребёнку в образовательном процессе «увидеть» как от суждений, полученных эмпирическим путём, можно перейти к новому теоретическому суждению.

Организация работы обучающихся со знаковыми моделями и схемами способствует погружению школьников в образовательную среду, основанную на чувственном восприятии. Согласно методологической концепции профессора С.П. Баранова о взаимосвязи чувственного и абстрактного в процессе обучения «на всех этапах процесса познания и, следовательно, на всех звеньях и этапах как необходимая сторона в познавательную деятельность человека включается чувственный опыт... 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 содержания обучения с личным опытом ребёнка, с его представлениями о жизни, повышают самостоятельность размышлений» [1, с. 44]. Также, по мнению С.П. Баранова, «сознательность понимания определяется соотношением теоретического и фактического материала на уроке» [1, с.108].

Чтобы учащиеся от предметных действий при выполнении частных случаев вычислений смогли перейти к «открытию» общего алгоритма, учителю необходимо правильно подобрать систему заданий. Формирование у студентов такого методического умения предполагает наличие знаний о классификации вычислительных приемов в зависимости от их теоретической основы, устные и письменные вычислительные приемы (по центрам), умений осуществлять развернутое комментирование всех операций, входящих в вычислительный прием. С целью формирования у будущих учителей указанного методического приема им для решения предлагаются методические задачи различного уровня сложности: от репродуктивного до творческого.

Как правило, организация деятельности на следующих этапах формирования вычислительных умений (первичное закрепление, выработка умений применять вычислительные алгоритмы, включение нового вычислительного приема в систему уже освоенных способов вычислений) не вызывают у будущих педагогов значительных затруднений.

#### **Список литературы**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – N 12. – 22.03.2010; Российская газета. – 2011. – 16 фев. – N 5408.
3. Царева С.Е. Методика преподавания математики в начальной школе: учебник для студ. учреждений высш. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 496 с.
4. Шадрин И.В. Методика преподавания начального курса математики: учебник и практикум для вузов. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 279 с.

## Раздел V

# СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

***В.В. Абрамова,***

кандидат педагогических наук, доцент  
Липецкий государственный педагогический университет  
им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского, Липецк, (Россия);

## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.*** В статье обозначена проблема систематизации чувственных образов у младших школьников в процессе наблюдения действительности, восприятия произведений искусства и организации разных видов художественной деятельности. Рассмотрено комплексное содержание учебно-творческих заданий по изобразительно, декоративно-прикладной и конструкторской деятельности в логической взаимосвязи когнитивного, аксиологического, деятельностного и личностного компонентов. Предложен вариант поэтапного обучения художественной деятельности на основе расширения чувственного опыта младших школьников.

***Ключевые слова:*** младший школьник, ощущение, восприятие, представление, чувственный образ, художественный образ.

***V.V. Abramova,***

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
Lipetsk state pedagogical University they  
P. P. Semanova-Tyan-Shansky, Lipetsk, (Russia);

## SYSTEMATIZATION OF SENSUAL IMAGES IN STUDENTS DESIGNERS IN THE DESIGN PROCESS OF THE ARTIST'S BOOK

***Abstract.*** The article identifies the problem of systematization of sensory images in younger schoolchildren in the process of observing reality, perceiving works of art and organizing various types of artistic activity. The complex content of educational and creative tasks on visual, decorative, applied and design activities in the logical relationship of cognitive, axiological, activity and personal components is considered. A variant of systematic teaching of the basics of artistic activity based on the expansion of the sensory experience of younger schoolchildren is proposed.

***Keywords:*** junior high school student, sensation, perception, representation, sensory image, artistic image.

В век информационно-цифровых технологий человек постоянно окружен большим количеством визуальных, звуковых, текстовых, анимационных образов, которые могут быть статичными и динамичными. Чувственное восприятие действительности, переполненное многоплановой информацией, является перегруженным и чаще всего хаотичным. Поэтому целенаправленная организация процессов восприятия, наблюдения и систематизации чувственных образов становится актуальной проблемой современного непрерывного образования. Особенно важно научить механизмам и приемам систематизации чувственных образов в младшем школьном возрасте. Особую значимость в

новых условиях информационного перенасыщения обретают исследования гносеологических основ поэтапного процесса обучения младших школьников, основанного на чувственном познании.

Доказано, что от уровня понимания, осознания и систематизации информации, получаемой через различные органы чувств во многом зависит успешность и эффективность обучения как в начальной школе, так и на других ступенях образования, более того умения и навыки систематизации необходимы во всех видах профессиональной деятельности человека. Однако, младший школьный возраст признается самым благоприятным для всестороннего чувственного познания многообразия мира, максимального расширения знаний об окружающей действительности, формирования представлений о различных событиях и явлениях реальности. Поэтому именно в этом возрасте особенно необходимо при освоении разнообразной чувственной информации овладеть механизмами ее систематизации. Большое значение для этого процесса имеет целенаправленная организация последовательного движения познания от ощущения к многоплановому восприятию, затем к представлению и к чувственному образу – это универсальный процесс и данные этапы необходимо выявлять и учитывать при организации различных видов художественной деятельности младших школьников.

В начальной школе важным продолжением поэтапного формирования чувственного образа является организация изобразительной, декоративно-прикладной, конструкторской деятельности как процесса материализации представления и чувственного образа в художественный образ через осознанное применение выразительных средств, техник и материалов. Разнообразие художественно-практической деятельности младших школьников способствует расширению эмоционально-чувственного опыта, осмыслению, преобразованию, систематизации чувственных образов, а соответственно развитию визуального, образного, творческого мышления и мелкой моторики, воспитанию эстетического отношения к миру. Художественная деятельность ребенка младшего школьного возраста является необходимым условием для его всестороннего развития и освоения разных этапов познавательной деятельности на основе единства чувственного и рационального компонента познания.

Для реализации гносеологических функций искусства в процессе организации художественной деятельности младших школьников важную роль играет актуализация и поэтапное осуществление взаимосвязей чувственного и рационального в целостном учебно-воспитательном процессе как процессе познания. Основопологающим для организации обучения как познавательного процесса являются исследования С. П. Баранова, доказывающие, что на каждой ступени познания осуществляются специфические соотношения образного и логического, конкретного и абстрактного, а комплексная реализация данных взаимно дополняемых аспектов требует особых методов организации чувственного познания в учебном процессе. [1].

Переизбыток информации в современном мире и возрастные особенности детей младшего школьного возраста с ярко выраженной доминантой эмоционально-чувственного познания, обязывают педагогов к постоянному поиску новых форм и методов наглядной, образной подачи учебной информации. Пересматриваются и совершенствуются традиционные и инновационные методы и приемы организации образовательного процесса на разных учебных предметах, однако для данного возраста практически направленные и личностно-ориентированные предметы должны быть приоритетными.

В данных условиях художественная деятельность, предоставляющая неограниченную возможность систематизации чувственных образов в процессе осуществления различных видов их практического воплощения, приобретает особенно важное значение. 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]. Последовательная реализация комплексной художественной деятельности на основе освоения различных выразительных средств способствует формированию и творческому воплощению многообразных чувственных образов, развитию взаимосвязей чувственного и рационального познания мира, воспитанию эстетического вкуса и духовно-нравственных идеалов, формированию гуманного отношения к миру.

Художественно-образная информация искусства считается обобщённым знанием человечества и важнейшим этически и эстетическим содержанием необходимым для совершенствования современного образовательного процесса. Искусствоведы и педагоги соотносят детское творчество с процессом художественного познания, которое определяется гносеологией как важный компонент универсальной познавательной деятельности человека основанной на взаимодействии искусства и действительности.

Специфика художественного метода познания действительности строится на интеграции различных видов деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, коммуникативной. Овладение различными видами деятельности, осуществляемое поэтапно: от репродуктивного к поисковому и творческому методу, является необходимым для творческого развития личности обучаемого. В соответствии с философским пониманием закономерностей человеческой деятельности М.С. Каган доказывает, что «Все четыре вида деятельности, сливаясь воедино в художественном творчестве, предстают как подсистемы некоего системного художественного целого» [3, с.71]. Это позволяет утверждать, что интеграция основных видов деятельности создаёт оптимальные условия для организации и осуществления художественно-творческой деятельности обучающихся на всех этапах непрерывного образования.

Обучение младших школьников основам различных видов художественной деятельности как многопланового, чувственного процесса познания реального мира и мира искусства с применением специфических методов организации должна сопровождаться максимальной эмоциональной насыщенностью учебно-воспитательного процесса. 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» [2, с. 11]. Поэтому детское творчество, основанное на ощущении, восприятии, представлении, фантазии и воображении должно быть направлено на передачу эмоционально-чувственной информации, а создаваемый в детских работах художественный образ необходимо рассматривать как единство чувственного и рационального познания мира.

В процессе осуществления разных видов художественной деятельности 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 [1]. Организация изобразительной, декоративно-прикладной, конструкторской деятельности младших школьников в соответствии с данными ступенями позволяет целенаправленно формировать у детей многоплановые чувственные образы и на основе их систематизации с выделением содержательной доминанты: информационной, ценностной, преобразовательной и личностно-ориентированной создавать художественный образ, отражающийся в авторских творческих работах учащихся как обобщенный результат познания.

Содержание образовательного процесса на уроках изобразительного искусства в начальных классах в соответствии с концепцией Б.М. Неменского построено на структурных взаимосвязях четырех образовательных компонентов: когнитивного, аксиологического, деятельностного, личностного и интеграции четырех видов деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, коммуникативной. Именно такое комплексное содержание учебного предмета «Изобразительное искусство» позволяет вывести художественную деятельность младших школьников на творческий уровень.

Организация различных видов художественно-творческой деятельности младших школьников начинается с реализация когнитивного компонента (информационного), осуществляющего образовательную функцию на основе интегрированного подхода, то есть приобретения необходимых знаний об изобразительном искусстве, об особенностях его различных видов, жанров и художественно-образного языка. Эмоционально-чувственная информация

дается учащимся на основе ассоциативного единства изобразительного, музыкального и литературного ряда, которое познается при осуществлении соответствующих логических операций, направленных на формирование представления, понятий, суждений, умозаключений.

Освоение младшими школьниками теоретических знаний необходимо осуществлять во взаимосвязи с реализацией аксиологического (ценностного) компонента, выполняющего воспитательную функцию в рамках комплексного подхода, связанного с формированием ценностного отношения к получаемой информации и комплексным освоением ее различными органами чувств с привлечением визуальных, звуковых, вербальных, осязательных и пространственных средств. На основе систематизации полученных в процессе ощущения и восприятия эмоционально-чувственных образов у ребенка постепенно формируется наиболее полное представление о предметном мире и его эстетических и этических характеристиках, выявляется личностная значимость и ценность объектов действительности и художественных образов различных видов искусства.

Интегрированный и комплексный подходы к реализации когнитивного и аксиологического компонентов позволяют учащимся овладеть многоплановой информацией на основе взаимосвязи различных аспектов познания: образного и логического, конкретного и абстрактного. Систематизация чувственных образов у младших школьников способствует более осознанному овладению различными видами художественной деятельности и становлению творческих качеств личности, что является необходимым условием эффективной реализации деятельностного (преобразовательного) компонента, направленного на выполнение развивающей функции образовательного процесса на принципах системно-деятельностного подхода. Осуществление данного компонента на основе взаимосвязей теоретической, ценностно-ориентированной информации с практическим процессом овладения конкретными навыками в изобразительной, декоративно-прикладной, конструктивной деятельности является важнейшим этапом художественного воплощения чувственного образа.

Реализация личностного (творческого) компонента, связанного с актуализирующей функцией процесса обучения изобразительному искусству, направленного на развитие творческих качеств личности: интеллекта, гуманности, сопричастности, соучастия, сочувствия, активности. Личностно-ориентированный подход предполагает, что организация художественной деятельности младших школьников основывается на принципах педагогики сотрудничества, индивидуализации обучения, центрации личности. Важно чтобы каждое художественно-творческое задание завершалось анализом результатов и рефлексией, направленной на формирование адекватной самооценки учащихся.

Комплексная и последовательная реализация четырех компонентов содержания художественного образования позволяет младшим школьникам накапливать многоплановую чувственную информацию о реальных объектах,

явлениях и особенностях их отражения в различных видах искусства, что способствует эффективному формированию чувственных образов и осознанию их закономерностей. Целенаправленное наблюдение действительности и восприятие произведений искусства направляет движению мысли учащегося от конкретного, образного содержания к более обобщенному и абстрактному. Важно, что выполнение художественного изображения всегда осуществляется по принципу: от общего к частному и затем от частного к общему. Практическая реализация этого принципа в различных видах художественной деятельности выводит обучаемого на новый уровень зарождения творческого замысла как абстрактной мысли и воплощения его основной идеи от абстрактного к конкретному через осознанное комплексное применение выразительных средств изобразительного искусства. Созданный ребенком художественный образ на конкретном этапе обучения является высшей формой обобщенного познания.

Важно отметить, что именно обобщенный, многогранный и целостный образ мира, а не только отдельные чувственные впечатления младшего школьника являются основой формирования замысла в процессе создания творческой работы. На уроках изобразительного искусства художественный образ становится элементом нового знания не прямо – посредством чувственных переживаний, а под воздействием предварительного знания, ценностного отношения, действия, творческой активности в условиях специально организованного обучения как процесса познания на основе единства чувственно-образного и логического, конкретного и абстрактного.

Систематизация чувственных образов младших школьников в процессе художественной деятельности может осуществляться максимально эффективно при выполнении определенных педагогических условий:

- создание на уроках изобразительного искусства многоаспектного культурного пространства на основе реализации комплексного содержания образования и инновационных психолого-педагогических подходов к организации различных видов художественной деятельности;

- организация индивидуально-личностного, мотивационного сопровождения, ориентированного на расширение эмоционально-чувственного опыта учащихся и способствующего интериоризации художественно-эстетических ценностей;

- осуществление педагогической поддержки как механизма личностно-ориентированного обучения и основы реализации принципов педагогики сотрудничества, направленных на последовательное овладение умениями и навыками изобразительной, декоративно-прикладной, конструкторской деятельности и развитие творческих способностей детей;

- создание доброжелательной рефлексивной, образовательной среды, стимулирующей индивидуальное развитие учащихся и направленной на формирование потребностей самоактуализации и творческого самовыражения в различных видах художественной деятельности.



Обозначенные условия являются определенными критериями организации процесса обучения младших школьников изобразительному искусству, с учетом поэтапной реализации гносеологических основ чувственного познания мира. Владение младшими школьниками механизмами систематизации чувственных образов в процессе осуществления различных видов художественной деятельности может оказать им реальную помощь в восприятии, дифференциации и усвоении многообразной информации из реального и виртуального культурно-образовательного пространства.

#### Список литературы

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе. – М., 2005. – 162 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Неменская Л.А. Искусство и ты: ты изображаешь, украшаешь, строишь. Учебник для 1 класса нач. школы / Л.А. Неменская. Под ред. Б.М. Неменского. – М.: просвещение, 2002. – 111 с.

**А.А. Аванесян,**

студент,

Липецкий государственный педагогический университет

имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,

Липецк (Россия)

Научный руководитель: к.п.н., доцент **В.В. Абрамова**

### СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЧУВСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ МУЛЬТФИЛЬМА

**Аннотация.** В статье проанализированы возможности систематизации чувственных образов младших школьников на основе педагогического наследия С.П.Баранова. Раскрыты основные аспекты и специфика различных форм работы с технологией мультипликации. Описаны этапы и примеры работы для успешной реализации тематических проектов младших школьников. Приведены возможности систематизации чувственного образа на каждом этапе работы при создании пластилинового мультфильма.

**Ключевые слова:** систематизация чувственных образов; младший школьник; технология мультипликации.

**A.A. Avanesyan,**

student,

Scientific adviser: Ph.D., Associate Professor **V.V. Abramova,**

Lipetsk State Pedagogical University

named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,

Lipetsk (Russia)

### SYSTEMATIZATION OF SENSORY IMAGES IN THE PROCESS OF CREATING A CARTOON

**Abstract..** The article analyzes the possibilities of systematization of sensory images of younger schoolchildren based on the pedagogical heritage of S.P.Baranov. The main aspects and specifics of various forms of work with animation technology are revealed. The stages and examples of work for the successful implementation of thematic projects of younger schoolchildren are described. The possibilities of systematization of the sensual image at each stage of work when creating a plasticine cartoon are presented.

**Keywords:** systematization of sensory images; junior high school student; animation technology.

Младший школьный возраст – это период, во время которого развиваются и формируются фундаментальные психические процессы (ощущение и восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь). Все эти элементы непосредственно влияют на успешность многих аспектов жизни ребенка, а также его будущего.

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. В основе этой концепции лежит гносеологический подход, связанный с эстетическим познанием действительности и, в частности, систематизацией чувственных образов учащихся в направлении гуманитарно-эстетического цикла (литературного чтения, музыки, изобразительного искусства и художественного труда).

Автор решает эту проблему на основе моделирования учебного процесса. На каждом этапе познания происходит определённое соотношение личностных впечатлений учащегося (оригинала) и учебного процесса (модели), отражённого в образах, схемах, структурах и содержании учебного материала, которые определяют их активность на уроке.

Главная задача всех упражнений связана с моделированием ярких эмоций и чувств, активизирующую мыслительную деятельность младших школьников, их творческое воображение. Они вызывают огромное количество ощущений, восприятий, представлений, которые определяют индивидуальные маршруты развития учащихся. Чем больше интересов проявляется у ребёнка в ходе изучения того или иного объекта, тем богаче чувственный образ, преломлённый через нюансировку человеческих отношений. На основании чувственного опыта познаются мир вне школы и мир, изображаемый в книгах, учебных пособиях, объяснении преподавателя, изучении произведений искусства.

Однако, когда педагог захочет провести занятие выбрав такое направление, перед ним встанет проблема, что детям сложно внимательно слушать на уроке, они быстро теряют интерес к занятию. Так как ученикам, особенно младшего школьного возраста, сложно воспринимать сухие и сложные факты, абстрактные названия, понятия и неизвестные имена. Перед преподавателем встает несколько закономерных вопросов. Как сделать так чтобы ученики активно участвовали на протяжении всего занятия и после него? Как включить максимальное количество детей включились в познавательный

процесс? Как провести эстетический анализ образов предметов с разных сторон, при этом, не перегружая юных подопечных?

Нужно понимать, что младшие школьники не способны сконцентрировать свое внимание на информации, которая не представляет для них особого интереса. Если сказать более точно, то их внимание избирательное. [3]

Именно поэтому, знания нужно доносить до воспитанников через яркие, эмоциональные и простые образы. Одной из технологий, которая обладает такими качествами является мультипликация. Мультипликация (анимация) (англ. animation –оживление, одушевление) –вид искусства, основанным на создании иллюзии движения предметов, рисованных, кукольных и иных объектов методом покадровой съемки или визуализации последовательных фаз. [4, с. 16]

В процессе подготовки мультфильма каждый ребенок погружается в интересную и увлекательная деятельность, так как он становится не только главным художником и скульптором этого произведения, но и сам озвучивает его и играет, как настоящий актер. В результате чего у воспитанников развиваются такие значимые личностные качества, как любознательность, активность, эмоциональная отзывчивость, способность управлять своим поведением, владение коммуникативными умениями и навыками и т.д. Ребенок навсегда сохраняет для себя полученный результат в форме законченного видео продукта, а также большое количество полезных навыков.

Создание мультфильма – это многогранный процесс, объединяющий в себе разнообразные виды детской деятельности: речевую, игровую, познавательную, изобразительную, музыкальную и др. Но главный аспект в создании мультфильма – это развитие и систематизация чувственных образов ребенка самых различных объектов одновременно. На каждом этапе, даже в самом простом мультфильме идет анализ сюжета, цвета, формы персонажей и декораций, музыки, текста произведения, всех аспектов, которые отражают сюжет будущего ролика. Идет интеграция таких областей как: поэзия, музыка, изобразительное искусство.

Как и в каждом уроке, а особенно в нестандартных занятиях педагог должен не забывать опираться на основные принципы обучения. Мы взяли за основу принципы, выделенные С.П.Барановым из его книги «Сущность процесса обучения»:

- Воспитывающий характер обучения
- Научность обучения
- Системность обучения
- Доступность обучения
- Чувственное познание
- Сознательность и активность в обучении
- Прочность знаний, формируемых навыков и умений
- Индивидуализация обучения [5, с. 63]

Делая вывод из выше сказанного, нужно сказать о том, что прежде, чем приступать к работе над мультфильм с воспитанниками, нужно оценить его эстетическую и воспитательную направленность, доступность для младших школьников. Так как управление чувственным познанием младшего школьника в обучении определяется тремя факторами: качеством отражения действительности в чувственном образе, количеством чувственных образов, мерой чувственного при отражении действительности. Поэтому при подборе того или иной вида работы, мы должны быть обращены к чувственному восприятию мира и индивидуализацию обучения, с включением каждого ребенка.

Теперь, когда мы понимаем, что хотим привить нашим ученикам. Нам нужно определить несколько критериев, по которым мы будем отбирать тот или иной стиль работы для занятия.

1. Соответствие сюжета возрасту аудитории, ее интересам
2. Соответствие теме будущего занятия, глубина ее раскрытия, эмоциональная насыщенность
3. Качественные характеристики. Яркий музыкальный ряд, понятные образы героев, качественное изображение, отсутствие спорных моментов, которые можно не верно истолковать.
4. Возможность обсудить с воспитательной и эстетической точки зрения поступки героев после просмотра, соотнести с жизненным опытом детей
5. Оптимальная затрата по времени.

Вся систематизация чувственных образов на таком занятии будет имеет определенные фазы:

1) установка на сознательную и неосознанную настроенность субъекта на художественно-эстетическое восприятие и возникновение первичной эмоции от прослушивания произведения, возникновение первичной эстетической эмоции, определяемой психологическими процессами;

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

3) духовная фаза, связанная выявлением нового качества в творческой деятельности детей. [2, с. 80-83]

Также мы будем работать методами изучения моделей, методами в изучения связи моделей с оригиналом, методами изучения оригинала, разработанные С.П.Барановым :

- Методы изучения модели ученый связывает с усвоением учебного материала, представленного в учебниках.
- Методы изучения связи модели с оригиналом включают иные формы познания. Здесь, по мнению С.П. Баранова, нельзя ограничиться только абстрактными размышлениями. Важно достичь определенной связи изучаемого материала с личным опытом ученика, его взглядами, интересами.

- Методы изучения оригинала направлены на создание и сохранение чувственного образа объекта в реальных условиях. Мир оригиналов, по мнению С.П. Баранова, составляют предметы, явления бесконечной Вселенной в их реальных связях и отношениях [1, с. 73-74].

На первой стадии нам нужно настроить ребят на сознательную и неосознанную ориентацию субъекта на художественно-эстетическое восприятие и возникновение первичной эмоции от прослушивания произведения. Необходимо провести беседу по разбору увиденного, схожую с той, которую проводят на уроках чтения. Вопросы должны способствовать развитию чувственного анализа ребенком.

- Что ты почувствовал, когда...
- Что ты чувствуешь после просмотра?
- Какие эмоции отражают поступок главного героя?
- Какие поступки героев вызвали у тебя одобрение/недовольство?
- Как бы ты изобразил состояние этого персонажа в этом моменте?

На втором этапе необходимо приступить к осмыслению художественного образа через изобразительное искусство, музыки и т.д.

- С помощью какого цвета ты изобразил бы свои эмоции?
- Если бы ты был художником, как бы ты изобразил эту сцену?
- Если бы ты был композитором, какую музыку ты бы подобрал?
- Как ты думаешь, какие черты показывали характер героя? Какой он?
- Опиши, как бы ты показал эти эмоции через изображение моря/леса/ветра...

- Сравни образ, который нарисовал художник иллюстратор с тем, что ты представлял себе.

- Покажи с помощью цвета, изменения в сюжете этого произведения.
- Какая музыка соответствует настроению этого героя?
- Сравни образ животного в произведении и реального.
- С помощью каких музыкальных инструментов можно показать тревогу/спокойствие/воодушевление/печаль в данном фрагменте?

Третий этап — это духовная фаза, связанная выявлением нового качества в творческой деятельности детей. В нашем случае это готовность детей к созданию собственного сюжета, который станет будущим мультфильмом собственного производства.

Создание любого ролика будет строиться у воспитанников по одному продуманному сценарию выполнения работ:

1. Все начинается с идеи. Важно в самом начале определить для кого и про кого нужно рассказать. Какую технику и материал для создания выбрать, чтобы наиболее красочно передать сюжет и эмоции выбранного сюжета (пластилиновая анимация, анимация из бумаги или картона, кукольная анимация, анимация из фигурок Lego, песочная анимация...). Распределение ролей участников процесса в случаях коллективной работы. Детальная раскадровка.

2. Подготовка декораций, когда идет активное развитие мелкой моторики, художественного анализа, понимание цвета, который будет больше подходить для той или иной работы, композиции на воображаемой сцене, анализ природы, который нужно отобразить.

3. Создание героев и продумывание их передвижения. Ведь это бедующие трансляторы сюжета. Нужно показать характерные черты через образ, одежду, поведение, походку, выражение лица.

4. Озвучка персонажей. Где главными становятся навыки анализа сюжета и возможности показать все эмоции с правильной интонации.

5. Монтаж, обработка на компьютере. Звуковое оформление, когда младшие школьники видят, как с помощью различных композиций можно показать одну и ту же ситуацию совершенно по-разному.

6. Один из наиболее важных, это заключительный этап, на нем происходит просмотр результата на большом экране, обсуждение итогов, рефлексия. Где обсуждаются те средства, которые выбрали дети, способы передачи эмоций героев, их собственные эмоции. Дальше можно выложить его в качестве работы на различные конкурсы и фестивали, разместить на различных интернет-площадках.

Подводя итоги из вышеизложенного, можно сказать, что одним из средств систематизации чувственных образов, может служить техника создания мультфильмов. Используя концептуальные идеи С.П.Баранова, педагог может помочь ребенку, на различных стадиях составить собственную картину чувств, эмоций, понятий, что помогает ему собственными усилиями получить целый спектр чувств по тому или иному объекту. При этом идет активное участие каждого воспитанника, а полученные навыки и результат работы останутся надолго в жизни младшего школьника.

#### Список литературы

1. Баранов С.П. Чувственный опыт ребенка в начальном обучении. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 124с.
2. Гносеологические аспекты образования: международный сборник научных трудов, посвященный памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2018. – 517 с.
3. Люблинская А.А. 'Учителю о психологии младшего школьника' – Москва: Просвещение, 1977 [Электронный ресурс] // <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000059/index.shtml> / (дата обращения: 1.10.2021).
4. Словарь–справочник современных анимационных терминов / [Илья Балакаев и др. ; ред.: Надежда Рябцева] Ассоц. анимационного кино ; Москва : URSS : ЛЕНАНД, 2015. – 249 с
5. Сущность процесса обучения: Учеб. Пособие по спецкурсу для студентов пед. Ин-тов по спец №2121 «Педагогика и методика нау. Обучения» . – М.: Просвещение, 1981. – 143с.

**В.Ж. Иванищева,**

кандидат педагогических наук,  
директор ,

МБОУ СОШ № 24 им. М.Б. Раковского

Липецк (Россия);  
**А.В. Лунев,**  
магистрант,  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк (Россия);

## **УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗНЫМ МЫШЛЕНИЕМ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы управления образным мышлением у подростков на основе систематизации чувственных образов; определены основные компоненты использования проектной деятельности в управлении чувственным познанием подростка.

**Ключевые слова.** Управление, образное мышление, исследовательская деятельность, проект, подросток.

**V.Zh. Ivanishcheva,**  
Director of M.B. Rakovsky Secondary School No. 24, Ph.D.,  
Lipetsk (Russia);  
**A.V. Lunev,**  
master's student,  
Lipetsk State Pedagogical University named  
after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,  
Lipetsk (Russia)

## **MANAGEMENT OF IMAGINATIVE THINKING IN THE RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS**

**Abstract.** The article deals with the management of imaginative thinking in adolescents on the basis of systematization of sensory images; the main components of the use of project activity in the management of sensory cognition of a teenager are determined.

**Keywords.:** management, imaginative thinking, research, project, teenager.

Психолого-педагогические аспекты управления образным мышлением обучающихся занимает важное место в учении С.П. Баранова. Этот аспект ученый рассматривает на основе соотношения образного и понятийного, конкретного и абстрактного в развитии личности. В этой связи становятся важными пять ступеней познавательной деятельности учащихся, выделенные ученым: 1) накопление чувственных данных, формирование чувственных образов до систематического изучения закономерностей; 2) движение мысли от конкретного, образного содержания к абстрактному; 3) развитие абстрактного, движение мысли от абстрактного к конкретному; 4) конкретное как высшая форма обобщённого познания, в котором реализуется возможность представления мира на основе изученных закономерностей, понятий, идей [1, с. 10].

Особое место в образовательном процессе школы занимает исследовательская деятельность подростков, которая рассматривается на основе исследовательского метода, разработанного Ж.-Ж. Руссо; идей развивающего и воспитывающего обучения (И.Г. Песталоцци) и планирования практической деятельности учащихся (Дж. Дьюи).

Ее использование в учебном процессе подростков обусловлено рядом **факторов**:

во-первых, традиционные формы усвоения предметных и метапредметных компетенций не всегда эффективны. Поэтому необходим поиск новых форм, решающих исследовательские задачи;

во-вторых, развитие познавательной активности подростков требует использования новых методов обучения, направленных на развитие наблюдательности, познавательного интереса к проблеме исследования, умения находить причинно-следственные связи, самостоятельно решать проблемы, рефлексировать полученные результаты;

в-третьих, задачей школы является формирование у подростков умений учиться, значительную роль в которых играет положительная мотивация к обучению;

в-четвертых, в современных условиях развития компьютерных технологий возникает необходимость владения цифровыми технологиями, в основе которых лежит чувственное познание учащихся. Управление им, по мнению С.П. Баранова, связано с *качеством отражения действительности в чувственном образе*; т. е. тем, как ученик представляет изучаемое явление на основе оригинала или по модели, насколько выражена тенденция к представлению объекта в реальных условиях бытия;

– *количеством чувственных образов*, т. е. тем, насколько адекватно представляет ученик в изучаемой закономерности окружающую действительность или ее отдельные стороны, охватывает ли совокупность чувственных образов те группы предметов и явлений, которые отражены в понятии;

– *мерой чувственного при отражении закономерности*, т. е. такой совокупностью чувственных образов, которая позволяет представить в обобщенном виде те группы предметов и явлений, которые отражены в изучаемой закономерности и обеспечивают тенденции к представлению изучаемых явлений в оригинале [1, с. 9]. Они стихийно или закономерно проявляются в исследовательской деятельности подростков.

Наиболее полно факторы и свойства управления чувственным познанием реализуются в методе проектов, который определяется как «педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых [4, с.11].

Таким образом, данный метод направлен на активное включение учащихся в научную деятельность и активизацию способов образного



мышления. В настоящее время он определяется в контексте личностно-ориентированной парадигмы, опоре на самобытность учащихся, их мотивов и интересов и является важным средством развития познавательной активности подростков, их креативности средствами информационных технологий.

Учебный проект школьника, по мнению Е.Н. Землянской, представляет собой особый тип его учебной деятельности, имеющей начало и конец во времени, направленной на достижение заранее определённого результата — создание продукта [2]. Его цель — научить подростков самостоятельно приобретать знания в процессе решения практических задач.

Исследовательская деятельность подростков, реализуемая в методе проектов, может быть:

- *монопредметной*, когда выполняется на материале конкретного предмета;

- *межпредметной*, когда происходит интеграция тематик нескольких предметов. В нашем исследовании мы использовали такие предметы, как химия, физика, информатика, экология, литература;

- *надпредметной*, когда проект выполнялся в научных сообществах;

- *итоговой*, когда по результатам исследования оценивается степень развития образного мышления подростков;

- *текущей*, если проект направлен на самообразование и частично выносится в образовательный процесс.

В процессе реализации исследовательской деятельности мы использовали следующую технологию, разработанную Б.Н. Лазаревым, М.В. Лазаревой, А.Ж. Овчинниковой, И.В. Тигровой и включающую следующие компоненты:

- а) актуальность темы проекта, проблему, цель, объект, предмет, гипотезу; задачи исследования;

- б) разработку и реализацию основных этапов проекта, в ходе которых ребёнок учится планировать деятельность, проводить опыты, систематизировать полученную информацию, представлять результаты в виде сообщения, таблицы, презентации;

- в) обсуждение результатов, выводы и рекомендации [3].

Каждый вид исследовательской деятельности включает шесть основных этапов.

*Первый этап – организационный.* На нем решаются следующие задачи: определение темы проекта исследования, уточнение целей, выбор рабочей группы, определение деятельности учащихся, актуализация мотивации, организация деятельности по уточнению информации, обсуждение задания.

*Второй этап – планирование.* На этом этапе решаются следующие задачи: анализ проблемы исследования, определение источников информации, постановка задач, планирование деятельности учителя и учащихся. Обоснование критериев успеха.

*Третий этап – принятие решения.* На этом этапе решаются задачи по уточнению информации, обсуждению альтернатив (мозговой штурм). Выбор оптимального варианта, уточнение планов деятельности субъектов образовательного процесса (деятельность учителя и деятельность учащихся).

*Четвертый этап – выполнение проекта.* На этом этапе решаются задачи организации деятельности учителя и учащихся по выполнению проекта.

*Пятый этап – оценка результатов исследования.* На этом этапе решаются задачи анализа выполнения проекта, причин возникновения трудностей, анализа достижения поставленной цели.

*Шестой этап – защита.* На этом этапе идеи подготовка доклада с презентацией, объяснение полученных результатов, коллективная или индивидуальная защита проектов. Оценка деятельности учителя и учащихся.

Таким образом, каждый этап предполагает четко разработанную программу действий, вытекающих из решения определенных задач. В ходе реализации исследовательской деятельности подростки учатся не только управлять чувственным познанием, но и организовывать самостоятельную деятельность; формировать общенаучную, информационную, коммуникативную, ценностно-смысловую компетенции. Особое место в исследовательской деятельности занимает оценивание проекта.

**Структура проекта** включает: тему проекта; аннотацию проекта; проблемный вопрос темы; цель и задачи проекта; гипотезу; форму предоставления результатов: презентацию, буклет, устный журнал, Ток-шоу, и др. и её разработка и содержание проекта.

В МБОУ СОШ № 24 им. М.Б. Раковского каждый год в 10 классах проходит научно практическая конференция по реализации научно-исследовательских проектов. Их темы затрагивают актуальные проблемы современности. Приведем примеры нескольких тем проектов: *«Использование ИКТ в изучении русского языка»*, *«Разрешение конфликтов в подростковой школьной среде»*, *«Современный учитель глазами учеников и родителей»*, *«Англицизм в современной молодежной среде»*. *«Защита прав потребителя в области социальных услуг»*, *«Планета в пластиковой упаковке: проблема и ее решение»*, *«Влияние сотовых телефонов на здоровье человека»*, *«Компьютерная интернетзависимость подростков»*, *«Проблемы загрязнения воздуха в Липецкой области»* *«Влияние шоколада на организм человека. Исследование шоколада различных марок»* и др.

#### **Критерии оценки проекта:**

1. Актуальность и новизна исследования современных проблем (0-3 балла).
2. Полнота раскрытия проблемы (0-5 баллов).
3. Практическая значимость исследования, наличие конкретных и значимых результатов (0-5 баллов).

4. Адресность и масштабность проекта – ориентация на какую-либо аудиторию и решение ее проблем (0-3 балла).

5. Логико-теоретическая обоснованность выводов (0-5 баллов).

6. Структурированность текста (0-3 балла).

7. Компетентность докладчика, включая умение вести диалог и дискуссию в рамках направления проекта (0-5 б.);

В начале и конце исследования были проведены контрольные срезы по изложенным выше критериям. Сравнительные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровни сформированности исследовательских умений у подростков в проектной деятельности до и после эксперимента

Уровни	Баллы	До эксперимента %		После эксперимента %	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	8-10	39,3	35,7	86,5	39,3
Средний	4-7	32,1	39,3	31,2	42,8
Низкий	Ниже 3	28,6	25	-	17,9

Как показывают сравнительные результаты исследования, на высоком уровне результаты после эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) выросли по сравнению с контрольной группой (КГ) на 47,2%; на среднем увеличились на 11,6%, а на низком уменьшились на 17,9%.

Таким образом, организация исследовательской деятельности подростков способствует эффективному управлению образным познанием, развивает самостоятельность мышления, креативность и рефлексию.

#### Список литературы

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе: монография. – М., 2005. – 164 с.
2. Землянская Е. Н. Учебные проекты в развивающем образовании : методическое пособие. – М.: МПГУ, 2017. — 73 с.
3. Ovchinnikova A. Zh., Lazarev B.N, Lazareva Tigrova, I.V. El desarrollo del pensamiento lógico en alumnos jóvenes a través del aprendizaje basado en proyectos.// Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores Número: Edición Especial Artículo no.:88 Período: Noviembre, 2019 Año: VII. – 30 с.
4. Цветанова-Чурукова Л.З. Трансформиране на образователната среда за учене в началните класове посредством интерактивната технология «огледална класна стая» (flippedclassroom) // Гносеологические основы образования: материалы V Международной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк, 2020. – С. 38-49.

**Г.В. Никифорова,**

учитель,

соискатель,

МАОУ СОШ №29 г. Липецка «Университетская»,

соискатель,

Научный руководитель: д.п.н., профессор *А.Ж. Овчинникова*,  
Липецкий государственный педагогический  
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского  
Липецк (Россия)

## РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЧУВСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ С.П. БАРАНОВА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье идет речь о реализации идей С.П. Баранова на уроках изобразительного искусства в начальной школе описываются основные этапы в процессе обучения младших школьников на примере осмысления древних образов, нашедших отражение в символике русского народного праздничного костюма. Статья предназначена для учителей и воспитателей начальных классов

*Ключевые слова:* образное мышление, символика древних образов, русский народный праздничный костюм, этапы, младшие школьники.

*G.V. Nikiforova*,  
teacher MAOU SOS No29,  
applicant,  
Scientific director: Ph.D., Professor *A.Zh. Ovchinnikova*,  
Lipetsk State Pedagogical University  
P.P. Semionov-Tian-Shansky,  
Lipetsk (Russia)

## IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF SYSTEMATIZATION OF SENSUAL IMAGES OF S.P. BARANOV IN THE LESSONS OF FINE ARTS IN PRIMARY SCHOOL

*Abstract:* The article deals with the implementation of the ideas of S.P. Baranov in the lessons of fine arts in primary school describes the main stages in the process of teaching younger schoolchildren on the example of understanding ancient images reflected in the symbolism of the Russian folk festive costume. The article is intended for teachers and educators of primary classes

*Keywords:* imaginative thinking, symbolism of ancient images, Russian folk festive costume, stages, younger schoolchildren.

Вклад С.П. Баранова в теорию и практику начального образования велик и многогранен. Его научные идеи являются актуальными в педагогике по сей день. Педагогическая концепция обучения младших школьников, разработанная ученым, является общепризнанной и актуальной в современном начальном образовании, так как в ней на основе «образности мысли» и логических суждений раскрываются особенности познания ребенком окружающего мира [1]. «Образ, 1) в психологии субъективная картина мира, включающая самого субъекта, др. людей, пространственное окружение и

временную последовательность событий. 2) Образ художественный – категория эстетики, средство и форма освоения жизни искусством; способ бытия художественного произведения». [4, 5].

С.П. Барановым сформулировано авторское определение понятия обучение как искусственно организованной познавательной деятельности с целью ускорения индивидуального психического развития и овладения познавательными закономерностями окружающего мира [3, с.27]. В его трудах чувственное познание рассматривается как самостоятельная сторона развития младшего школьника, на основе гносеологического подхода раскрываются важнейшие аспекты управления чувственным познанием младших школьников, которое считается педагогической закономерностью, отражающейся в принципах и методах обучения, мера их проявления в обучении учащихся, соотношение модели и оригинала в обучении [3]. При изучении связи модели и оригинала ребенку свойственны переходы мысли от чувственного к рациональному и от абстрактного к конкретному, что способствует развитию высокой степени познавательной активности обучающихся.

Большое значение дидактическая система С.П. Баранова имеет при разработке концепции курса «Изобразительное искусство», благодаря чему у обучающихся есть возможность изучать учебный материал в системе «Оригинал – модель - оригинал».

В содержательном компоненте курса представлена система способов познания, которая позволяет выделить систему основных, взаимосвязанных умений младших школьников, отражающих выделенные в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) универсальные учебные действия. Подобная структура и содержание курса повышают уровень сформированности у обучающихся способов познания мира, качество знаний и в целом осознанное формирование картины окружающего мира. Данная технология реализуется при изучении курса «Изобразительное искусство» в различных УМК начальной школы с использованием соответствующих учебников, рабочих тетрадей и других дидактических материалов.

Раскроем содержание, структуру урока и структуру учебной задачи по усвоению понятий на примере курса «Изобразительное искусство» (комбинированный урок «Русский народный праздничный костюм»), пробуждающего интерес обучающихся к образному строю народного костюма посредством чувственного познания.

В структуре урока выделяются следующие **этапы**:

**1.** Актуализация имеющихся знаний (повторение знаний предыдущей темы). Глубина мудрости народного искусства (знаково-символического по сути своей), нашедшей отражение в образном строе внешнего и внутреннего убранства русской избы, конструкции и декоре предметов народного быта.

**2.** Постановка цели урока и учебных задач совместно с обучающимися.

(Познакомиться с русским народным праздничным костюмом (мужским и женским). Углубиться в его образный строй, элементы и многообразие; разобраться в отличительных особенностях северорусского и южнорусского женских костюмных комплексов; научиться расшифровывать вышивку русского народного костюма).

3.Изучение нового материала. Знакомство с основными составляющими понятиями народного праздничного костюма (мужского и женского). На основе систематизации чувственного опыта дети знакомятся с основными компонентами мужской одежды. Это – рубаха, кушак, шапка, порты, онучи, лапти (мужской вариант). Рубаха, как основа мужского костюма, доходила до колен и имела у ворота разрез посередине или сбоку (косоворотка). Рубаху носили навывпуск и обязательно подпоясывали кушаком. Шили её из белой (праздничный вариант), красной или синей ткани, украшали вышивкой. Обязательной частью одежды русских крестьян были неширокие длинные штаны – порты, которые завязывались на шнурке вокруг пояса. Состоятельные люди носили порты из шёлка и сукна, а простой люд – из холста. Порты заправляли в сапоги или обёртывали онучами (узкие длинные куски ткани) и поверх надевали лапти. Поверх рубахи обычно надевали зипун, служивший для крестьян верхней одеждой, а на голову – шапку из сукна или войлока.

При знакомстве с женским вариантом одежды, к которым относились рубаха, сарафан, епанечка, понёва, душегрея, лапти, кокошник (женский вариант), дети накапливали чувственный опыт. В процессе анализа, они приходили к выводу, что основой женского народного праздничного костюма также являлась рубаха. Её шили из тонкого серебристо-белого льняного или конопляного домотканого полотна. Рубаха украшалась вышивкой, оберегавшей владельца от «сглаза». Ещё в прошлом веке праздничной и свадебной одеждой считались рубахи-долгорукавки, рукава которых доходили до двух метров и имели прорези-«окошки» для рук. Длинным рукавам приписывалась в старину особая сила – символическая сила крыльев. Женщина в народном праздничном костюме сама словно представляла собой светлый образ птицы – посредницы между небом и землёй, способной духовно взлететь над просторами благодатной земли и позвать за собой к свету, теплу, счастью. «Лебёдушкой белой», «павой» называли женщину-красавицу, обладавшую мягким взором, мягкими движениями и походкой.

На основе систематизации чувственных образов младшие школьники выделяли отличительные особенности северорусского (рубаха и сарафан) и южнорусского (рубаха и понёва) женских костюмных комплексов. Сравнивая северорусский и южнорусский регионы, младшие школьники приходили к выводу том, что в северных и центральных губерниях поверх рубах девушки и женщины носили сарафаны. Праздничный сарафан шили из дорогой ткани, украшали спереди узорной («княжей») полосой, тесьмой, серебряным кружевом, канителью (тонкой металлической нитью) и узорными пуговицами. Будничные сарафаны украшали по подолу лентами разных цветов. Поверх сарафана надевали короткую епанечку на лямках, в холодное время года

надевали душегрею. В праздничный девичий наряд входили: белая с вышивкой рубаха, шелковый сарафан с узорной полосой, короткая епанечка из красивой парчовой ткани. На юге России вместо сарафана женщины поверх рубахи носили поневу – домотканую клечатую шерстяную или полушерстяную юбку из двух полотнищ, стянутых на талии узким плетеным пояском – гашником. Поневу, обшитую лентами и тесьмой, дополнял передник (запон, занавеска). Передник полагалось обильно украшать вышивкой. Поверх поневы и передника надевали наверхник (верхняя короткая одежда без рукавов) выполнялась из нарядной ткани, также украшенной вышивкой. Костюм дополняли бусы, серьги, кольца. Люди верили: красота – это добрая, оберегающая сила. Поэтому женщину стремились украшать посредством красоты праздничного костюма. Содружество внешней (величавости осанки) и внутренней (душевной теплоты) красоты женщины образно соотносило её с древним образом праматери мира, которой поклонялись предки. Праматерь – заступница, врачевательница, согревающая мир теплотой отзывчивости.

Используя идеи С.П. Баранова о соотношении чувственного и рационального на разных этапах познания, младшим школьникам предлагалось изучить разновидности головных уборов русского народного праздничного костюма, их символическое значение; отличие девичьих головных уборов от уборов замужних женщин. Головной убор играл огромную роль в женском костюме и обозначал связь с небом. В будничные дни голову девушки украшала лента-повязка, а в праздники – корона. В косу вплетали ленту – символизирующую солнечный луч; в конце косы вплетали косник – украшение из бисера. Девичьи венки из цветов, повязки, венцы, коруны, скрепляясь сзади, оставляли косу открытой. С момента замужества ходить с непокрытой головой запрещалось. Женщины оплетали вокруг головы две косы (в замужестве соединяются два рода), закрывали волосы повойником (холщёвой шапочкой), сверху надевали кокошник. В разных местах он мог называться по-своему: сорока, кика, ряска. Кокошник обильно украшали золотыми нитями, расшивали жемчугом, бисером. Сами названия некоторых головных уборов «птичьи»: кокошник от слова «кокошь» – птица петух, кика (кичка) – утка, сорока. Праздничные головные уборы были различной формы и связывались с образом неба. К кокошнику подвешивали украшения из лент, жемчуга или бисера.

Усвоение символики народного костюма осуществлялось на этапе движения мысли от конкретного, образного к абстрактному. По мнению М.В. Лазаревой и А.Ж. Овчинниковой, он характеризуется установлением внутренних связей и отношений между основными признаками эстетических объектов, их интеграцией в процессе изучения различных видов искусства и появлением абстракций [с.100].

На этапе познания от рационального к чувственному происходило осмысление трёхъярусной структуры символики русского народного праздничного костюма. На основе логических операций младшие школьники приходили к выводу, что наши предки символически делили реальность на три составляющие: Навь (мир подземный), Явь (мир земной) и Правь (мир горний –

небесный). Соответственно это нашло отражение и в русском народном праздничном костюме. Трёхъярусность мира подчёркивалась содержанием вышивки. Подол женской рубахи, сарафана, поневы, а также рукава рубах выражали своими ткаными и вышитыми узорами идею земли (изображение ромбов с точками посередине – символа засеянного поля, трав, цветов, древа жизни). Цветовая символика вышивки имела важное значение. Белый цвет связывался в народных представлениях со светом, чистотой, с понятием о благе. Видимо, не случайно фон на тканях мастерицы называли «земля». Белый цвет льняного полотна олицетворял женское начало. Очень часто использовали красный цвет, который символизировал стихию огня, жизни, красоты, силы и олицетворял собой мужское начало, защищая таким образом от навьих (потусторонних, тёмных) сил. Красные узоры крестьянской вышивки воспринимались как земля, получившая энергию солнца и способная дать жизнь всему живому. Образный строй головных уборов был связан с небом, поэтому на головных уборах русского народного костюма так часты изображения солнца, звёзд, птиц. Свисающие нити жемчуга, бисера, бусы, ожерелья, височные украшения символизировали дождевые струи, падающие на землю-матушку. Благопожелательная идея плодородия земли однозначна: семя, попавшее в благодатную почву под живительными струями воды и тёплыми лучами солнца прорастёт и даст обильный урожай. Душа человека, словно божественная искорка, также ассоциировалась с птицей. Только светлая душа трудолюбивого доброго человека могла после окончания жизненного пути попасть с Синюю Сваргу – место обитания душ наших предков, которые глядят с неба на землю «звёздными глазами» и радуются нашим успехам.

Таким образом на основе развития рационального и движения мысли от рационального к чувственному крестьянка, одетая в праздничный народный костюм, воспринималась символически и являла собой светлый образ мира. Каждая женщина в русской народной культуре образным строем костюма являла собой вестницу древней мудрости и напоминала о необходимости оберегаться от Нави, жить на земле (в Яви) по законам неба (Прави).

Закрепление изученного материала связанное с таким этапом решения учебной задачи, как представление реальной действительности (оригинала) на основе изученного понятия (скорректированной модели), полностью связано с идеей С.П. Баранова о соотношении модели и оригинала.

Творческое задание состояло в следующем: детям предлагалось выполнить эскиз женского праздничного народного костюма, демонстрирующего ярусность мира. В помощь предлагались мотивы орнаментов. Затем осуществлялась взаимопроверка обучающимися правильности выполнения поставленных задач.

Проверка изученного материала предусматривает такой этап решения учебной задачи, как контроль и самоконтроль изученного на уроке понятия.

В конце урока детям предлагалось опережающее домашнее задание.

#### Список литературы

1. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе. – М.:



Прометей, 2005.

2. Баранов, С.П. Использование знаков и символов в понимании младшими школьниками художественного образа: монография / С.П. Баранов, А.Ж. Овчинникова. – М., 2003. – 168 с.

3. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. –М.: Просвещение, 1981. – С. 27

4. Новая иллюстрированная энциклопедия. Кн. 12. Мо – Но. – М.: Большая Российская энциклопедия, ООО «ТД «Издательство Мир книги», 2006. – 256 с.

5. Овчинникова А.Ж., Лазарева М.В. Реализация идей профессора С.П. Баранова в дистанционном обучении бакалавров // Гносеологические основы образования: материалы V Международной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2020. – С. 96-103.

**Одинцова Е.А.,**

магистрант,

Научный руководитель: к п н , доцент **В.В. Абрамова**,  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского  
Липецк (Россия)

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЧУВСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье показаны особенности организации процесса систематизации чувственных образов у младших школьников во внеучебной деятельности. Описывается значение чувственного образа в процессе эстетического восприятия, уточнены понятия «чувственный образ», «внеучебная деятельность» и др., характеризующие специфику чувственных образов у младших школьников. Статья предназначена для преподавателей, студентов и работников образования.

**Ключевые слова:** внеучебная деятельность, младший школьник, чувственный образ, систематизация.

**Odintsova E.A.**

master's,

Lipetsk State Pedagogical University  
P.P. Semionov-Tian-Shansky,  
Lipetsk (Russia)

## **ORGANIZATION OF THE PROCESS OF SYSTEMATIZATION OF SENSUAL IMAGES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL**

**Abstract.** The article shows the features of the organization of the process of systematization of sensory images of junior schoolchildren in extracurricular activities. The meaning of the sensory image in the process of aesthetic perception is described, the concepts of “sensual image”, “extracurricular activities” and others, which characterize the specificity of sensory images in junior schoolchildren, are clarified. The article is intended for teachers, students and educators.

**Keywords:** extracurricular activities, junior schoolchildren, sensual image, systematization.

В современном цифровом мире нас окружает большое количество информации, которая стремительно увеличивается, а вместе с этим растет нагрузка на процессы восприятия, осмысления, систематизации. Из-за большого объема получаемой чувственно-образной информации особенно сложно детям младшего школьного возраста, которые не готовы ее правильно освоить и систематизировать. В связи с этим, наиболее актуальным для начальной школы становится знакомство с механизмами систематизации чувственных образов в учебно-воспитательном процессе.

Это закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования и описывается в рамках эстетического воспитания. Во втором разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования» сказано: «Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать <...> формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств» [7, с. 6].

Важно отметить, что в современных условиях информатизации особый смысл приобретают теоретические положения концепции гносеологического обоснования процесса развития младших школьников, разработанные С.П. Барановым, в основе которой лежит гносеологический подход, связанный с эстетическим познанием действительности и, в частности, систематизацией чувственных образов.

Совокупность образов даёт возможность обобщённо представить те стороны окружающего мира, которые отражены в усваиваемом материале. Они позволяют существенно активизировать чувственно-познавательный и мыслительный процесс учащихся [2].

Эстетическое познание действительности тесно связано с пониманием законов отражения реальности в художественных образах различных видах искусства. «В реализации гносеологических функций искусства на разных этапах непрерывного образования важную роль играет понимание взаимосвязей чувственного и рационального в целостном процессе познания» [1, с. 260]. Чувственное познание первично и является основой последующего осознанного, рационального процесса познания. Первичный чувственный образ включает в себя ощущение, восприятие и эмоциональное представление об объектах и их свойствах.

Исследования данных вопросов доказывают, что важную роль в систематизации чувственных образов играют эмоции, связанные с первым впечатлением от воспринимаемого. Все происходящие в жизни ребёнка события, так или иначе, оставляют след, определенный отпечаток в его эмоционально-чувственной памяти и становятся основой для формирования личностно значимых ценностей, миропонимания и мировоззрения.

Поэтому понятие чувственного образа необходимо рассматривать в нескольких аспектах:

- как протекающее во времени специфическое отражение человеком действительности, произведений искусства, имеющих эстетическую ценность;

- как конкретный процесс, акт эстетической деятельности в конкретный момент восприятия и представления объектов;
- как особая способность ощущать выразительность произведений искусства;
- как творческий процесс создания образа.

Важно отметить, что все эти аспекты объединены общим свойством – чувственно-образным, личностным познанием объектов, окрашенным переживанием воспринимающего субъекта. [4].

Систематизация чувственных образов, по мнению С.П. Баранова, должна быть связана с управлением процессом эстетического чувственного познания, которое определяется тремя факторами:

- качеством отражения действительности в чувственном образе,
- количеством чувственных образов,
- мерой чувственного при отражении действительности

А.Ж. Овчинникова считает, что систематизация чувственного опыта связана также с общением и совместной деятельностью младших школьников в небольших группах, в которых ученик с помощью учителя или самостоятельно устанавливает отношения с другими детьми. Собственный опыт воспитанника создаёт условия для эффективного усвоения опыта других людей. «На основании чувственного опыта познаётся мир вне школы и мир, изображаемый в книгах, учебных пособиях, объяснении учителя, изучении произведений искусства. Поэтому важно управлять характером отражения действительности, способствующего развитию мышления в разных аспектах: как на основе обобщения личностного опыта, так и тех образов, которые возникают в учебной деятельности» [5, с. 87].

Систематизация чувственных образов в процессе управления эстетическим познанием проходит 4 фазы:

1. Установка на восприятие
2. Осмысление содержания художественного образа
3. Осознание средств художественной выразительности
4. Эстетический катарсис, «открытие» нового качества в творческой деятельности детей [2].

Процесс систематизации чувственных образов может проходить как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Однако, если возможностям учебной деятельности посвящено немало исследований, то работ, где была бы представлена реализация внеучебной деятельности, крайне мало. Вместе с тем, внеучебная деятельность имеет несколько преимуществ:

- во-первых, она строится на принципе добровольности (дети имеют возможность сами выбрать занятие по интересам);
- во-вторых, присутствует возможность синтеза искусств, что создает условия для развития целостной творческой личности ребенка;
- в-третьих, в рамках этой деятельности возможна реализация специально разработанной программы развития творческих способностей детей.

Кроме того, включение детей во внеучебную деятельность в наибольшей степени способствует раскрытию внутренних качеств каждого ребенка, расширению специальных знаний, самореализации его творческого потенциала, накоплению личного эмоционального опыта.

Помимо этого, внеучебная деятельность способствует повышению эффективности процесса формирования межличностных отношений младших школьников, поскольку присутствует возможность:

- объединения детей в группы по интересам на основе принципа добровольности;
- использование в деятельности различных видов искусств, которые будут способствовать обмену чувственным опытом между детьми.

Внеучебная деятельность представляет собой специфический вид деятельности, направленной на развитие учащегося во внеучебное время в рамках школы [6].

Для систематизации чувственных образов учащихся 2 класса нами было разработано воспитательное мероприятие, основанное на коллективной художественной деятельности «Окно воспоминаний», состоящее из нескольких занятий. В ходе проведения данного мероприятия мы предполагали, что учащиеся получают возможность поделиться своими яркими впечатлениями, воспоминаниями через создание художественного образа на основе единства чувственных и ассоциативных представлений о мире, временах года, наиболее радостных событиях, это в свою очередь позволит лучше узнать своих одноклассников, достигнуть взаимопонимания, научиться работать в группе.

При разработке данного мероприятия, мы основывались на фазах процесса систематизации чувственных образов, описанных в работах С.П.Баранова. Для каждой фазы было выделено приоритетное направление работы обеспечивающее единство чувственного и рационального в процессе познания (таблица 1)

Таблица 1. Фазы и направления работы в зависимости от вида познания

	<b>Фазы</b>	<b>Направление работы</b>	<b>Вид познания</b>
1 фаза	Установка на восприятие	«Чувство» Дети выясняют, какие чувства вызывают времена года	Чувственное
2 фаза	Осмысление содержания художественного образа	«Ассоциация» Дети обращаются к своему прошлому опыту и отвечают на вопрос: «С чем связана радость в каждом времени года?»	Чувственное + Рациональное
3 фаза	Осознание средств художественной выразительности	«Представление» Чувства детей «укладываются» в	Рациональное (доминирует) + Чувственное

определенную систему

4 фаза	Эстетический катарсис	«Художественный образ»	Единство чувственного и рационального в познании
		Создание детьми обобщенного художественного образа	

В самом начале первого занятия дети с помощью жребия делятся на четыре группы (каждая группа – определенное время года). Далее наступает первая фаза процесса систематизации чувственных образов.

*Первая фаза* связана с установкой на восприятие. С учащимися проводится небольшая беседа о том, что есть прекрасного в каждом времени года. Детям предлагается вспомнить самые положительные, приятные моменты выбранного ими времени года и изобразить свои воспоминания на листе бумаги. Так же на этом рисунке можно записать слова, которые ассоциируются с этим временем года. Дома дети могут доработать свои рисунки, а так же подобрать музыку и стихотворения поэтов, описывающих выбранное время года.

*Вторая фаза* позволяет осмыслить содержание художественного образа, а так же единство чувственного (чувство радости), ассоциативного (ассоциации – что вызывает радость) и художественного образа (воплощение в рисунке). Эта фаза наступает в начале второго занятия, когда организуется выставка детских работ. Все рисунки детей одной группы размещаются на своем листе ватмана. Затем рисунки анализируются (вторая и третья фазы). Каждой группе учащихся 2 класса предлагается ответить на вопросы о том, как выражено в рисунках выбранное ими время года:

- Какие чувства у вас вызывают все эти рисунки?
- Что вас радует в этих рисунках
- Что общего есть среди работ, посвященных этому времени года

Затем происходит обобщение увиденного, устанавливаются связи между образами на основе определения их точек соприкосновения: общности тем, основной идеи, настроений.

*Третья фаза* предполагает осознание средств художественной выразительности в изображении времен года. Учащимся каждой группы предлагаются следующие вопросы:

- Какие используются цвета?
- Какие оттенки (теплые или холодные) преобладают в рисунках этого времени года?

Далее детям зачитываются стихотворения о различных временах года и ставятся для прослушивания музыкальные произведения (альбомы «Времена года» П.И. Чайковского, А. Вивальди). После так же задаются вопросы, направленные на осмысление произведения и осознание средств художественной выразительности.

*Четвертая фаза.* В ходе анализа своих рисунков, стихотворений поэтов, музыкальных произведений композиторов, младшие школьники делают важное для себя открытие: дети в своих рисунках, художники, поэты и композиторы выделяют сходные объекты и передают похожее состояние природы, но каждый человек чувствует красоту природы по-своему, поэтому использует для передачи различные средства выразительности (художник – цвет, поэт – слово, композитор – мелодию). Далее ученикам каждой группы предлагается договориться и выбрать из представленных ими рисунков несколько наиболее ярких и радостных впечатлений от времени года и в общем виде перенести их на свою часть «Окна воспоминаний».

Техника выполнения работы – бумажная мозаика, поскольку она позволяет найти подходящий колорит и создать аппликационные, выразительные образы из индивидуальных работ учащихся.

Каждая группа оформляет воспоминания своего времени года на листе формата А2. Затем 4 части собираются в одну работу («окно»), которое оформляется бумажным «наличником» с подходящими солярными знаками.

В конце мероприятия обязательными этапами являются рефлексия и подведение итогов. На этапе рефлексии дети получили возможность высказать свои впечатления от совместной работы, поделиться, какие чувственные образы уже были им знакомы, а какие возникли только в ходе мероприятия.

Итог мероприятия: два занятия прошли на высоком эмоциональном уровне. Радостные эмоции сблизили многих детей класса и внутри групп выявились осознанные взаимоотношения. Таким образом, можно сделать вывод, что процесс систематизации чувственных образов, основанный на общих детских ассоциациях, сближает детей и способствует формированию у них межличностных отношений.

Механизм систематизации, 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. Большие возможности для систематизации чувственных образов, благодаря ряду преимуществ, имеет внеучебная деятельность, примером которой может служить разработанное нами воспитательное мероприятие «Окно воспоминаний».

#### **Список литературы**

1. Абрамова В.В., Мещеряков Н.А. Систематизация чувственных образов у студентов-дизайнеров в процессе проектирования книги художника. /Гносеологические аспекты образования: международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2018. – С.259-265.
2. Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С.П. Баранов. – М., 2005. – 164 с.
3. Баранов С.П., Бурова Л.И., Овчинникова А.Ж. Методика обучения и воспитания младших школьников. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 463 с.
4. Нехлопочина А.Н. Систематизация чувственных образов в эстетическом развитии учащихся // Начальная школа. – 2014. – №4. – С. 24-29.

5. Овчинникова А.Ж. Гносеологическое понимание сущности процесса обучения в исследованиях С.П. Баранова / А.Ж. Овчинникова // E & M Smart Education. – 2018. – №3. – С. 85-90.

6. Педагогика: Большая современная / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010.

***А.Ю. Попова,***

студент,

Научный руководитель: д.п.н., профессор ***А.Ж. Овчинникова,***

Липецкий государственный педагогический университет

имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,

Липецк (Россия)

## **КОНКРЕТИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ВПЕЧАТЛЕНИЙ ПРИ СОЗДАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА**

**Аннотация.** В статье раскрывается значение конкретизации личных впечатлений художника при создании художественного образа, определяется специфика впечатлений, ее структурные компоненты, связанные с конкретизацией чувственного образа, эмоций и чувств, творческого воображения, определяются особенности художественного образа.

**Ключевые слова:** личностные впечатления, художественный образ, личность, идея стихотворения.

***A. Y. Popova,***

student,

Supervisor: doctor of Medical Sciences, professor ***A. Zh.Ovchinnikova,***

Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,

Lipetsk (Russia)

## **CONCRETIZATION OF PERSONAL IMPRESSIONS WHEN CREATING AN ARTISTIC IMAGE**

**Abstract.** The article reveals the importance of concretization of the artist's personal impressions when creating an artistic image, determines the specifics of impressions, its structural components associated with the concretization of the sensory image, emotions and feelings, creative imagination, determines the features of the artistic image.

**Key words:** personal impressions, artistic image, personality, idea of the poem.

Проблема конкретизации личностных впечатлений при создании художественного образа занимает существенное место, так как особое внимание уделяется одному из главных участников образовательного процесса – ребенку, младшему школьнику. Именно он является воплощением того отражения действительности, которое заложено в чувственном образе, его ощущениях, восприятиях, представлениях.

Художественный образ – это «специальная для искусства форма отражения действительности и выражения мыслей и чувств художника» [2, с.108]. Он выступает как «творческий синтез общезначимых, характерных свойств жизни, духовного «я» человека, обобщение его представлений о сущностном и важном в мире, воплощение совершенного, идеала, красоты» [5, с.79]. Содержание художественного образа основано на отражении и отношении художника к действительности, которое складывается на основе категорий чувственного и абстрактного, эмоционального и рационального, субъективного и объективного.

Художественный образ характеризуется следующими *особенностями*:

1. *Конкретность*, то есть отражением индивидуальных качеств предметов и явлений, которая делает образ узнаваемым, непохожим на другие. В образе человека – это внешность, своеобразие речи, особенности характера, в пейзаже – какие-то яркие, неповторимые черты природы.

2. *Обобщенность* – это отражение в людях, предметах и явлениях черт, присущих многим. Образ должен быть типичным, то есть отражать не только индивидуальные, но и общие черты. Таким образом типизация неотделима от индивидуализации. Обобщенность проявляется также в единстве в образе общего и конкретного.

3. *Художественный вымысел*. Образ создается на основе отражения художником действительности, которая преломляется через творческое воображение художника, которое позволяет воспроизвести определенную жизненную ситуацию, передать внутреннее состояние персонажа через те впечатления, которые являются важными для художника.

4. Эстетическое значение образа состоит в том, что он оказывает воздействие на эстетическое чувство читателя, доставляя ему эстетическую радость. Все то, что мы говорили об эстетическом значении литературы, применимо и к художественному образу.

На каждом этапе создания художественного образа происходит конкретизация впечатлений, которые по мнению С.П. Баранова, создают тенденцию к связи содержания образа с личным опытом ребенка, благодаря чему формируется самостоятельность мышления [1]. Рассматривая проблему систематизации чувственных образов, С.П. Баранов раскрывает значение принципа наглядности с точки зрения перехода познания от чувственного к рациональному. Этот подход особенно значим при конкретизации личностных впечатлений обучающихся, которые являются основной ступенью при создании художественных образов.

В Словаре «Эстетика» впечатление рассматривается как ощущаемый след, оставленный в сознании эмоциями, которое вызывает определенную оценку такого воздействия [2;5]. По мнению Е.Б. Старовойтенко, впечатление представляет собой мгновенное целостное побудительно-эффективное, когнитивное отношение к значимости, которое полно выявляет ее индивидуальность, высокую личностную ценность, положение в глубинном и вершинном пространствах бытия и реальную способность улучшить жизнь



личности [4, с. 404]. Жизнь каждого из нас – череда событий, порождающая отношение и впечатление от этих событий. Поэтому наше впечатление, по сравнению с другими, будет отличаться. Важным в создании впечатлений является череда возникших образов, их выразительных деталей и свойств. По мнению С.П. Баранова, совокупность образов дает возможность обобщённо представить те группы предметов и явлений или стороны окружающего мира, которые отражены в учебном материале. Они наиболее приближают познание к отражению предметов и явлений в реальных условиях существования и позволяют значительно активизировать мыслительный процесс учащихся [1, с.10].

При создании впечатления о явлении природы важно понимать, что предметы, их формы являются составными частями других предметов. Он позволяет установить зависимость между физическими (цвет, форма, движение, звуки) и их эстетическими выразительными признаками. По мнению А.Ж. Овчинниковой и А.Н.Нехлопочиной, восприятие эстетического происходит на основе таких механизмов познания окружающего мира как целостность, избирательность, динамичность и константность [3, с.175].

Следующим важным компонентом при создании впечатлений являются возникшие от образа эмоции и чувства. Они связаны с возникшим эмоциональным переживанием личности своего эстетического отношения к миру, отраженных в произведениях искусства. Здесь в выразительности мимики, жестов, передаче разных эмоциональных состояний и их оценок отражается духовный мир личности, ее индивидуальность.

Особое место в данном процессе занимает творческое преобразование действительности в мышлении художника. Здесь происходит развитие образа, наделение его личностным смыслом. Художник вдохновляется природой, пишет пейзаж или создает его в своем стихотворении, а затем художественным образом пейзажа впечатляется зритель. Однако художник и зритель видят и воспринимают данный образ по-разному.

Рассмотрим конкретизацию личностных впечатлений на примере сочиненного мною стихотворения, от события, связанного с сохранением энергии.

### **Гасите свет**

Гасите свет, гасите свет:  
Смотрите в небо,  
В даль ночную,  
Я точно вижу, точно чую  
Вселенной жизни яркий след.  
Гасите свет, идите в поле -  
Природа там, она в неволе  
Плывет одна под сводом  
Звездным, во тьме кочующих планет.  
В тиши небес, за горизонтом,  
Смотрите ввысь - звезда горит,  
Луна серебряной монетой

Над полем в полночи блесит.  
И над рекой сияет небо.  
И мрачных туч в округе нет.  
Лишь шепот тихий молвит снова:  
Гасите свет, гасите свет...

Это стихотворение возникло от впечатления ночного неба во время прогулок на окраине города, когда отключили свет. В тишине и темноте я увидела необыкновенное по красоте ночное небо, которое в полной темноте казалось бездонным и таинственным. Возникли совсем иные ощущения, чувство прекрасного, которое переполняло меня. Необычно на этом небесном фоне смотрелись созвездия, вызывая наслаждение. Захотелось передать своим ощущения в слове.

Систематизируя свои ощущения, я заметила, что здесь, вдали от центра города, на самой его окраине, где почти нет фонарей и светящихся вывесок, звезды видны более ярко. Особенно меня поразило ощущение, которое возникло, когда я вглядываясь в звездное небо, как бы «проваливалась» в бездонное пространство космоса. Вдали видна луна, напоминающая по размеру и цвету серебряную монету. Такой неземной красотой можно любоваться целую вечность. Для этого нужно просто погасить свет, уйти на просторы природы. Именно такая картина складывалась у меня в голове при создании стихотворения. Захотелось передать словами красоту мироздания.

На этапе творческого преобразования действительности возникает идеи интерпретации образа ночной природы в стихотворении «Гасите свет», которое было связано с Часом Земли (ежегодное международное событие, проводимое Всемирным фондом дикой природы (WWF), и призывающие всех людей, организаций, учреждений выключить свет на один час, чтобы стимулировать интерес к проблеме изменения климата, светового загрязнения и другим экологическим темам. Поэтому возникло такое название. Именно в этот Час Земли взору открывается вся красота мироздания. Но природы подвергается опасности из-за нарушения экологического баланса. В стихотворении присутствует некий голос, призывающий «гасить свет», чтобы увидеть красоту природы и сберечь ее для будущих поколений. Возможно, что это голос совести, который проснулся в людях от осознания того, какой вред они нанесли природе. Поэтому основная мысль произведения через красоту ночного неба показать необходимость сохранения природы от пагубного воздействия человека.

Реализация этой идеи происходила в конкретизации образов ночного неба, отражающего сначала «Вселенной жизни яркий след», где звезда плывет одна под сводом звездным, во тьме кочующих планет. Возникает образ космического бездонного пространства, где человек кажется маленькой частичкой мироздания.

Далее происходила конкретизация этого ночного неба, которое простирается над полем, над рекой в тихом шепоте природы. И хочется, чтобы

эта красота продолжалась вечно. Через постижение красоты ночного неба, рождается идея бережного отношения к миру.

Таким образом, конкретизация личностных впечатлений оказывает значительное влияние на создание художественного образа. Систематизация первых впечатлений конкретизирует образ, наделяя его неповторимыми выразительными свойствами. Эмоции и чувства активизируют отношение личности к создавшемуся образу. Творческая интерпретация образов в воображении художника наделяет его впечатления особым смыслом, для постижения которого используются определенные средства выразительности. Созданный образ позволяет воспроизвести определенную жизненную ситуацию, передать внутреннее состояние персонажа через те впечатления, которые являются важными для художника.

Рождавшиеся впечатления позволяют наиболее полно воплотить идею в основных свойствах художественного образа: конкретности, обобщенности, художественного вымысла.

#### **Список литературы**

1. . Баранов С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе: монография. – М., 2005. – 164 с.
2. Краткий словарь по эстетике / Под ред. Овсянникова. М., 1933. – С. 108.
3. Овчинникова А.Ж. , Нехлопочина А.Н. Взаимодействие видов искусства как фактор эстетического развития младших школьников: монография. – Елец, 2014. – 168 с.
4. Старовойтенко Е. Б. Персонология: жизнь личности в культуре: монография. – М.: Академический проект, 2015. — 431 с
5. Эстетика: Словарь/Под ред. А. А.Беляева и др. –М.,1989.–С.79.

## Глава VI

# СООТНОШЕНИЕ МОДЕЛИ И ОРИГИНАЛА В ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*И.А. Двуреченская,*

студент,

Научный руководитель: д.п.н., профессор *А.Ж. Овчинникова,*

Липецкий государственный педагогический университет

имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,

Липецк, (Россия).

## ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассмотрены теоретические аспекты формирования исследовательских умений учащихся младшей школы при использовании проектной деятельности.

*Ключевые слова.* Исследовательские умения, проектная деятельность, младшие школьники, навыки.

*I.A Dvurechenskaya.*

student,

Scientific adviser: Doctor of Economic Sciences, Professor *A.Zh. Ovchinnikova*

P. P. Semenov- Tyan-Shansky Lipetsk

State Pedagogical University,

Lipetsk (Russia)

## FORMATION OF RESEARCH ABILITIES IN YOUNGER SCHOOLS IN PROJECT ACTIVITIES

*Abstract.* The article discusses the theoretical aspects of the formation of research skills of primary school students when using project activities.

*Keywords.* Research skills, project activities, junior students, skills.

В современном образовании происходит переориентация целей с формирования знаний, умений и навыков на развитие у обучающихся самостоятельности, способности к самоорганизации, к созидательной деятельности, готовности к сотрудничеству и диалогу.

Сегодня, большое внимание уделяется развитию творческого потенциала учащегося. Эффективность работы школы определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие познавательных и исследовательских умений каждого ученика, формирует личность и готовит ее к творческой познавательной и общественно-трудоу деятельности.

В связи с этим все большую популярность приобретают приемы и методы, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и

умозаключения. Новая модель образования предполагает активную исследовательскую деятельность учащихся. Проектная деятельность как нельзя лучше отвечает требованиям, предъявляемым к организации обучения в «новой школе».

Основы теории организации обязательными составляющими проектной деятельности в школе разработаны в трудах Е.С. Полат, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко, О.В. Рубцовой и других ученых России.

С каждым годом усиливается внимание педагогов к организации проектной деятельности в школе. Е.С. Полат рассматривает проектную деятельность как инструмент непосредственной связи между приобретенными знаниями и умениями в процессе решения практических задач. Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко дают развернутую характеристику проектной деятельности школьников как самостоятельной психолого-педагогической категории, которая включает в себя такие компоненты, как мотив, цель, способ, предмет, результат и осуществляется в три этапа: организационно-подготовительный, технологический, заключительный [4].

Анализ существующей литературы показывает, что в определении понятия достигнуто общее мнение. Метод проектов обычно понимают как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Под исследовательскими умениями мы будем понимать *интеллектуальные и практические умения, обусловленные самостоятельным выбором и применением приёмов и методов исследования на доступном детям материале.*

Использование практических методов обучения – упражнений, практических и лабораторных работ – способствует развитию умений сравнивать, наблюдать, выделять главное и второстепенное, делать выводы и др. Прибегая к частично-поисковому методу, учитель организует и направляет деятельность учеников при выполнении отдельных этапов поиска, намечает его шаги, конструирует задание, разбивает его на вспомогательные части. В ходе применения частично-поискового метода у младших школьников развиваются умения планировать, осознавать цель своей деятельности; вырабатываются приёмы анализа и синтеза, умение изменять способ действия соответственно задаче, видеть новые проблемы в традиционной ситуации, выбирать результативный способ их решения.

Современные исследования отмечают, что проекты превращаются в реферативные работы, тем самым развивая лишь познавательные умения школьников. В то время как основной задачей проектной деятельности является развитие метапредметных умений. А получение учащимися в ходе работы над проектом новых для себя знаний является не основным, а побочным продуктом деятельности.

Подчеркивая значение проектной деятельности, В.С. Лазарев считает, что она будет способствовать развитию мышления учащихся в том случае, если при

разработке проекта будут решаться учебные задачи, связанные с освоением способов этой деятельности. Таким образом, в результате проектной деятельности дети должны освоить культурные способы исследования окружающего мира и решения практических проблем. Представленный подход, раскрывает суть проектной деятельности на ступени основного общего образования. В начальной школе при работе над проектом следует учитывать психологические особенности ребенка. В этой связи важной является идея С.П. Баранова о соотношения модели и оригинала в обучении младших школьников. Она является основной в гносеологической концепции, смысл которой состоит в приобщении детей к духовным богатствам природы общества и человека [1]. Раскрывая данную идею, ученый считает, что обучение в начальной школе направлено на познание закономерностей окружающего мира, отраженного в определенных моделях, т.е. схемах, знаках и символах. Моделирование активизирует исследовательскую деятельность учащихся, поэтому многие компоненты процесса обучения находят свое объяснение в свете его «модельной» природы. Средством обучения, по мнению С.П. Баранова, является оригинал – предмет или явление в реальных связях и отношениях окружающего мира. Соотношение модели и оригинала позволяет рассматривать обучение как целостный процесс, в основе которого заложена гармония между образом и понятием; чувственным и рациональным; единичным, особенным и общим; сознательным и бессознательным [1].

Учитывая эту идею, уровни сформированности исследовательских умений в проектной деятельности, на основе постижения модели и оригинала.

*Высокий уровень* – ученики на основании изученных моделей и собственного чувственного опыта (оригинала) сами ставят проблему, ищут пути ее решения и находят само решение.

*Средний уровень* – ученики уже самостоятельно могут найти методы решения поставленной проблемы, прийти к самому решению, используя готовые модели, редко опираясь на свой чувственный опыт (оригинал), но без помощи учителя не могут увидеть проблему.

*Низкий уровень* – ученики не могут самостоятельно увидеть проблему, не используют свой чувственный опыт (оригинал), изучаемые модели, найти пути решения проблемы даже с помощью учителя.

Именно высокий уровень определяет умение учиться, в основе которого лежат практически все виды универсальных учебных действий. И учителя должны стремиться довести ребенка именно до этого уровня, используя соотношение модели и оригинала. Тогда можно говорить о сформированности исследовательских умений

Итак, изучение проблемы организации проектной деятельности позволяет сделать следующие выводы. Проектная деятельность является весьма востребованной в настоящее время, как на ступени начального общего образования, так и на ступени основного общего образования. Данный вид деятельности можно осуществлять и на уроках, и во внеурочное время. Так как в начальной школе особенно важно заложить основу для дальнейшего развития

исследовательских умений.

#### Список литературы

1. Баранов С.П., Бутова Л.И., Овчинникова А.Ж., Методика обучения и воспитания младших школьников: учебник для студ. учреждений высш. образования / Под ред. С.П. Баранова. – М.: Академия, 2015. – 464 с.
2. Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сборник статей / Под ред. канд. псих. наук А.С.Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2014. – 295 с.
3. Кучумова Е. В. Формирование исследовательских умений у учащихся начальных классов во внеурочной деятельности // Журнал «Молодой ученый». №11, 2016. – С. 1472-1474.
4. Матяш Н.В. Проектная деятельность как структурная единица процесса обучения // Инновации в образовании. – 2010. – № 11. – С. 23-30.

*А.А. Кожарина,*  
магистрант.

Научный руководитель: к.п.н., доцент *Т.И. Фаддейчева,*  
Саратовский национальный исследовательский государственный  
университет им. Н.Г. Чернышевского,  
Саратов (Россия).

### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО МАТЕМАТИКЕ

*Аннотация.* В статье рассматривается организации проектной деятельности во внеурочной работе по математике в начальной школе. Подробно описан проект, проведенный в рамках учебной педагогической практики, описаны результаты анкетирования обучающихся. Кроме того, в данной работе рассматривается влияние проектной деятельности на формирование исследовательских умений младших школьников.

*Ключевые слова:* внеурочная деятельность, проектная деятельность, проект, исследовательская деятельность, навыки проектной деятельности, исследовательские умения.

*A.A. Kozharina,*  
master's student,

Scientific supervisor: candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate professor T. I. *Faddeycheva.*  
Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky,  
Saratov ((Russia)

### PROJECT ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN EXTRACURRICULAR WORK IN MATHEMATICS

*Abstract.* The article deals with the organization of project activities in extracurricular work in mathematics in primary school. The project carried out within the framework of educational pedagogical practice is described in detail, the results of the survey of students are described. In addition, this paper examines the impact of project activities on the formation of research skills of younger schoolchildren

*Keywords:* extracurricular activities, project activities, project, research activities, project activity skills, research skills.

В современной школе главной целью согласно ФГОС является формирование всесторонне развитой личности обучающихся. Одно из направлений развития личности – формирование исследовательских умений [3]. В связи с этим перед учителем ставится задача в грамотном подборе форм и методов организации учебного процесса. Как известно, на практике учителю недостаточно урочного времени для полноценного развития личности учащихся, поэтому учителю необходимо подобрать методы и формы для организации внеурочной работы с младшими школьниками.

В настоящее время наибольшую популярность среди педагогов набирает проектная деятельность. Использование метода проектов на внеурочных занятиях по математике позволяет учителю сформировать навыки проектной деятельности, а также пробудить у учащихся интерес к математике.

низкий уровень сформированности навыков проектной. Перед включением обучающихся 3 класса МОУ «СОШ № 76 им. М.Г. Галицкого» в исследовательский процесс мной было проведено анкетирование, которое позволило выявить уровень сформированности навыков проектной деятельности, а также выявить количество обучающихся, заинтересованных в математике.

По результатам анкетирования было выявлено, что у 3 из 22 обучающихся сформированы навыки проектной деятельности, остальные ученики показали низкий уровень сформированности навыков и их количество составило 19 человек. К математике интерес проявляли всего 3 обучающихся из 22 опрошенных.

После анализа полученных результатов было выявлено, что в классе деятельности. На этом основании мною были организованы следующие проекты:

1. Краткосрочный проект «Симметрия вокруг нас», автор М.И. Башмаков [1]
2. Краткосрочный проект «Оригами», автор М.И. Моро [2]
3. Проект средней продолжительности «Математические сказки», автор М.И. Моро [2].

Рассмотрим подробнее организацию проекта «Математические сказки».

Данный проект включает в себя несколько взаимосвязанных этапов, цель которых состоит в формировании навыков проектной деятельности: осуществление поиска и обработки информации, овладение навыками групповой работы, оценка результатов деятельности и т.д. Непосредственная цель проекта – создание математической сказки. Условия реализации проекта: проект рассчитан на 2,5 – 3 недели.

Выбранный проект организован во внеурочной деятельности по математике и состоит из 4 этапов.

### ***1 этап – погружение в проект.***

На первом этапе необходимо подвести обучающихся к теме проекта, определить с ними цель и задачи предстоящей работы. Для этого учащимся было предложено прочитать несколько подготовленных отрывков из сказок.



После прочтения идет разбор того, что дети прочитали, как они определили, что перед ними сказка. Исходя из этого опроса, выводится определение сказки, ее жанры и структура.

Дальше учитель предлагает детям послушать еще один отрывок и отгадать, из какой он сказки:

«Жили-были в царстве единиц, десятков и сотен различные числа. Одни числа были маленькие и состояли всего из одной цифры, их называли единицами, вторые состояли из двух цифр – это уже были десятки, а самые большие числа в этом царстве – сотни – состояли из трех цифр. Как-то раз к ним в царство пришли 4 действия: сложение, вычитание, умножение и деление...»

После прочтения учитель спрашивает у обучающихся, на что похож этот отрывок, как они определили, что это сказка, и самым главными вопросами оказались «Какая это сказка?», «К какому жанру она относится». В процессе обсуждения было выявлено, что перед третьеклассниками математическая сказка, а по жанру она больше похожа на волшебную.

После подготовительной работы обучающимся было предложено подумать над темой, целью и задачами предстоящего проекта

Тема: «Математические сказки».

Цель: сочинить математическую сказку.

Задачи: придумать свою сказку о каком-либо математическом понятии; создать книжку-сказку для книжной выставки; углубить свои знания по математике.

## **2 этап – организация деятельности.**

На данном этапе идет организация рабочих групп. Так как участие в проекте принимало всего 22 человека из 24, то необходимо было образовать 5 команд: 2 команды по 5 человек и 3 команды по 4 человека. Распределение обучающихся проводилось с помощью жеребьевки, т.е. учащимся раздаются листочки, на которых изображена какая-либо геометрическая фигура, у кого совпадают фигуры, объединяются в группы.

После распределения класса на рабочие группы, обучающиеся вместе с учителем разрабатывают план их предстоящей работы, который состоит из следующих пунктов:

1. Выбор математического понятия или свойства, которое будет использовано в сюжете сказки.
2. Подбор информационного материала о выбранном понятии.
3. Анализ подобранной информации, выбор ключевых моментов для включения их в сказку.
4. Сочинение сказки.
5. Подбор иллюстраций для книжки.
6. Создание книжки, ее оформление и запись сказки в книжку.
7. Защита проекта (представление исследования и показ смоделированной книжки).

Также на данном этапе идет распределение ролей внутри рабочей группы. К примеру, группа, состоящая из 4 человека распределила обязанности следующим образом:

- 2 человека подбирают и анализируют информацию о математическом понятии;
- 2 человека подбирают иллюстрационный материал и оформляют книжку;
- сочинение сказки происходит при участии всей группы;
- Защита проекта также проводится участниками всей группы.

Помимо того, что на этапе организации деятельности идет распределение обязанностей участников проекта, без внимания не должно остаться озвучивание критериев оценки проекта и способ их оценивания.

Критерии, по которым будет проводиться оценивание проделанной работы:

- Соответствие структуры сказки
- Качество оформления книжки (формат, иллюстрирование, текст)
- Уровень презентации (речь обучающихся, наглядность, ответы на вопросы других команд или учителя)
- Степень активности каждого участника команды.
- Способ оценивания: по традиционной пятибалльной системе.

Также на данном этапе идет уточнение сроков выполнения проекта. Учитель вместе с детьми определяет срок выполнения проекта, при этом распределяются и сроки выполнения конкретных задач.

Учитель предлагает выбрать обучающимся и способ оформления результатов проектной деятельности: доклад, реферат, презентация, книжная выставка, спектакль.

### *3 этап – осуществление деятельности*

Следующий этап включает в себя непосредственную работу над проектом. В соответствии с планом, графиком работы, групповыми и индивидуальными заданиями обучающиеся осуществляют самостоятельную работу по созданию продукта проектной деятельности. Задача учителя на этом этапе в поддержке обучающихся и консультации в решении трудных вопросов. Данный этап можно разбить на несколько подэтапов:

*1.1. Сбор, анализ и обобщение информации.* Обучающимся было предложено выбрать тематику сказки исходя из изученных тем по математике. Таким образом, обучающиеся выбирают те математические понятия, которые они проходили в течение этого учебного года. Дальше они изучали свойства, связанные с этим понятием, отбирали необходимую информацию для написания сказки. Учитель на этом этапе дал обучающимся рекомендации по работе с литературными источниками, как правильно обрабатывать данные. Результаты проделанной работы обучающиеся представляли на внеурочном занятии.

*1.2. Проведение исследования.* На данном подэтапе обучающиеся работают над текстом своей сказки: выстраивают логическую цепочку событий

в соответствии со структурой сказок, подбирают иллюстрационный материал, работают над созданием книжки. При этом создание книжки происходит на внеурочных занятиях с помощью учителя, который на наглядном примере объясняет обучающимся как выглядит книга, из каких элементов она состоит, как располагается в ней текст и иллюстрации. После этого дети переходят к ее выполнению и оформлению.

*1.3. Подготовка к защите проекта.* Заключительным подэтапом работы над проектом является подготовка к защите проделанной деятельности. На этом этапе обучающиеся самостоятельно подбирают способы представления наглядно-графического материала. Начинается проработка содержания презентации, какие пункты она обязательно должна в себя включать, идет работа над текстом защиты. Учитель оказывает помощь в организационном и материальном обеспечении этой работы, помогает распределить порядок выступающих в период защиты проекта. В период осуществления деятельности был организован промежуточный контроль, который осуществлялся в соответствии с планом проектной деятельности.

В процессе также принимали участие и родители обучающихся, они помогали осуществлять поиск информации, направлять детей, поддерживать.

#### ***4 этап – презентация результатов.***

Последний этап работы над проектом – это его защита. На предыдущем этапе обучающиеся выбрали защиту проекта с помощью презентаций и оформления книжной выставки. Выступление было организовано во внеурочное время, творческие группы в соответствии с определенным порядком.

Обучающиеся представили следующие сказки:

- «Сказка про ноль и единицу»
- «Как подружились арифметические действия»
- «Жила-была упрямая задача»
- «Сказка о цифрах»
- «Как числа и геометрические фигуры подружились» ( Рис.1)

После выступлений учитель организовал обсуждение результатов проекта. Оно включало в себя:

- Сопоставление первоначальных целей и результатов
- Оценку выступлений в соответствии с критериями
- Подведение итогов.

После обсуждения подводятся итоги выступлений и предлагается проведение самооценки деятельности каждого участника проекта, процесса работы, деятельности группы в целом, оценить качество.

В конце обучающиеся вместе с учителем оформили книжную полку с их собственными книжками.

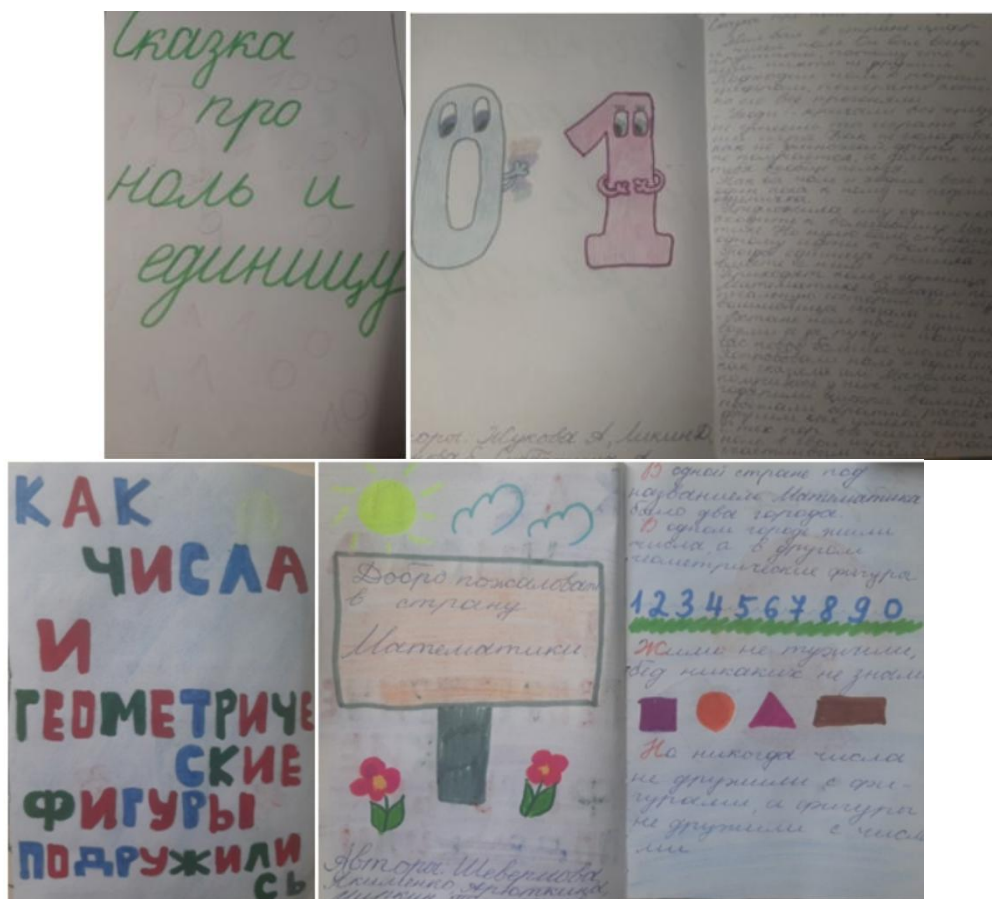


Рис. 1. Презентация сочиненных сказок

Проект получится достаточно интересным, т.к. требует проявления творческих способностей каждого участника проекта, а также проект будет достаточно информативным, т.к. требуются знания по геометрическим фигурам, т.е. математическим понятиям, а также происходит изучение нового, формирование первичных представлений об объемных геометрических фигурах и их названиях.

Таким образом, данный проект помогает учителю сформировать навыки проектной деятельности, углубить знания по математике, благодаря нестандартной форме представления теоретических понятий поможет обучающимся лучше понять основы математики, а, следовательно, и пробудить интерес к изучению предмета, также данный проект способствует творческому развитию личности.

После разработки данных проектов было организовано повторное анкетирование и проведен сравнительный анализ первичных и вторичных результатов опроса. В скобках укажем первоначальные результаты. Таким образом, при повторном анкетировании получилось, что количество учащихся, у которых сформировался навык сочинения сказок, работать в группе, делать проекты, составило 15 человек (3), количество учащихся, у которых навык не сформировался значительно уменьшился – 7 (19) обучающихся. Также было выявлено, что интерес к математике увеличился, если вначале было

заинтересовано всего 3 человека, то по окончании проектной работы количество заинтересованных возросло на 4 и составило 7 обучающихся из 22.

Таким образом, включение метода проектов во внеурочную работу по математике способствует развитию навыков проектной деятельности интереса к изучаемому предмету, в нашем случае, к математике.

Организация проектной деятельности младших школьников во внеурочной работе по математике является эффективным методом для развития личности обучающихся и формирования исследовательских умений.

#### Список литературы

1. Башмаков, М.И. Математика. 1-4кл: учебник для общеобразовательных организаций в 2-х ч./М.И. Башмаков, М.Г. Нефедова. – М.: АСТ-Астрель, 2011.

2. Моро, М. И. Математика. 1-4кл: учебник для общеобразовательных организаций в 2-х ч.– 7-е изд. –М. : Просвещение, 2016.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

***А.С. Петелин,***

доктор педагогических наук, профессор,  
Воронежский государственный педагогический университет,  
Воронеж (Россия)

## МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются методы музыкального воспитания детей младшего школьного возраста на основе синтеза музыки и изобразительного искусства. Дается определение понятия «метод», представлена классификация методов обучения по источникам получения знаний, подробно раскрываются наглядные методы обучения, которые позволяют успешно воспринимать произведения искусства. Автор обращается к методическим работам известных педагогов-исследователей Л.В. Горюновой и Н.Л. Гродзенской, которые на практике доказали эффективность таких методов музыкального воспитания и обучения, как метод сравнения, метод создания музыкально-художественного контекста, метод стимулирования творческой деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** метод, музыка, музыкальное воспитание, изобразительное искусство.

***A.S.Petelin,***

doctor of pedagogical sciences, Professor  
Voronezh State Pedagogical University  
Voronezh (Russia)

## METHODS OF FORMATION OF POLY-ARTISTIC CULTURE OF YOUNGER SCHOOLS IN MUSIC LESSONS

**Abstract..** The article discusses the methods of musical education of children of primary school age based on the synthesis of music and visual arts. The definition of the concept of "method" is given, the classification of teaching methods according to the sources of knowledge acquisition is presented, visual teaching methods are disclosed in detail, which make it possible to successfully perceive works of art. The author refers to the methodological works of famous

pedagogues-researchers L.V. Goryunova and N.L. Grodzenskaya, who in practice proved the effectiveness of such methods of musical education and training as the method of comparison, the method of creating a musical and artistic context, the method of stimulating the creative activity of students.

**Keywords:** method, music, musical education, fine arts.

Среди многообразия различных методов, практикуемых учителями музыки, были отобраны те, которые, как нам кажется, будут наиболее эффективны в контексте формирования полихудожественной культуры младших школьников на уроках музыки.

Как известно, метод (от греч. *methodos*) – путь, способ продвижения к истине, к ожидаемому результату, способ, прием теоретического исследования или практического осуществления чего-либо, иначе говоря, способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности.

Под понятием «метод» в педагогике, по традиции, принято понимать упорядоченный способ деятельности для достижения учебно-воспитательных целей. Современная система образования ставит задачи, основанные на организации совместной деятельности педагога учащихся, при которой активность субъектов образовательного процесса становится главным и определяющим фактором методической оснащенности [1].

Понимание природы методов музыкального образования определяется рассмотрением их как категории культуры и искусства. В современной музыкальной педагогике метод рассматривается в широком и узком смысле слова. В широком смысле метод, по словам В.В. Медушевского, выступает как «память культуры о наиболее рациональных и правильных способах деятельности в тех или иных её сферах. Становясь методом, опыт культуры превращается в средство достижения новых результатов в контексте определенной деятельности» [5. с.24]. Если говорить о музыкальном образовании, то наиболее рациональным и правильным способом оказывается совместная музыкально-творческая деятельность учителя и учащихся, сообразная природе музыки и природе ребёнка и направленная на присвоение духовных ценностей музыкальной культуры.

**Методы музыкального воспитания** представляют собой различные способы совместной деятельности учителя и учеников, где ведущая роль принадлежит педагогу. Развивая воображение, эмоциональную отзывчивость, музыкальное мышление, учитель стремится к тому, чтобы общение с искусством вызывало у ребят чувство радости, удовлетворения, а формирование навыков и умений способствовало проявлению их активности и самостоятельности. «Нет живой программы, – пишет Д.Б. Кабалевский, – без соответствующей ей методики, нет методики, если она не соотносится с данной конкретной программой. программа и методика в их диалектической, взаимодействующей и постоянно развивающейся связи образуют единую

педагогическую концепцию. Эта связь не единственное, но обязательное условие успешного ведения занятий по любому школьному предмету» [4, с.3].

Существуют различные подходы к классификации методов. Каждый метод обусловлен целевыми установками и принципами, характерными для школы того или иного времени, той или иной программы [6].

В педагогике одной из наиболее распространенных является классификация методов по источнику получения знаний: словесные методы, когда источником знаний является устное или печатное слово; наглядные методы, когда источник знаний – наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия; практические методы, когда учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия. Не ставя перед собой задачу всестороннего рассмотрения всех методов, остановимся на наиболее важных для формирования полихудожественной культуры младших школьников при восприятии музыкального искусства.

**Наглядные методы** предназначаются в педагогике искусства для чувственного ознакомления учащихся с жизненными явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде или в символическом изображении с помощью всевозможных рисунков, репродукций, схем, моделей.

В силу звуковой природы современного музыкального искусства **наглядно-слуховой метод**, или **метод слуховой наглядности**, при изучении синтеза музыки и живописи приобретает особое значение. Приоритетным видом наглядности на уроке музыки является звучание самой музыки, предполагающее демонстрацию музыкальных произведений (слушание музыки). Особенно важен в контексте изучаемой нами проблемы **наглядно-зрительный метод**, или **метод зрительной наглядности**. Например, наглядные дидактические пособия, схемы, нотные таблицы, словарь эмоциональных характеристик. Для обогащения музыкальных впечатлений в процессе восприятия современной академической музыки можно усилить и зрительными ассоциациями, например, используя репродукции известных картин художников. Схожие функции на уроках музыки выполняют и рисунки детей о музыке и под музыку.

На современном этапе в музыкальной педагогике появились новые методы, которые в большей мере смогут способствовать углубленному восприятию романтического искусства школьниками. Это методы конструирования, планирования, проблемного обучения, основанных на диалоговом взаимодействии, что очень важно, так как диалог, по нашему мнению, способен пробудить интерес детей, что и обусловлено требованиями практики, поскольку характеризует её внутреннюю сущность деятельности ребенка.

**Метод сравнения**, – пишет Н.Л. Гродзенская, – применяется достаточно активно в процессе обучения музыке. Одно в условиях общеобразовательной школы этот метод может и должен быть особенно широко использован потому, что возможности понимания произведения искусства ограничены незначительным опытом общения детей с академической музыкой и

неразвитым у них аналитическим мышлением. «Метод же сравнения помогает заметить то, на что неопытное ухо само по себе не обратило бы внимание» [3, с. 39].

Сходство и различие как методологический принцип организации музыкальных занятий адекватен принципу тождества и контраста – принципу построения самой музыкальной формы и её организации – от ярко выраженных контрастов к менее четким.

**Метод создания художественного контекста** (Л.В. Горюнова) направлен на формирование полихудожественной культуры младшего школьника через «выходы» за пределы музыки ( в смежные виды искусства, образы, историю, природу, жизненные ситуации и др.), создание богатой художественно-образовательной среды [2]. Данный метод дает возможность представить музыку различных жанров в богатстве её разнообразных связей, понять сходство и отличие её от других видов искусства, других сфер общественного сознания. Что имеет большое значение в формировании полихудожественной культуры младших школьников на уроках музыки.

**Метод стимулирования творческой деятельности** может применяться для создания той эмоциональной, художественно-творческой атмосферы, которая необходима для восприятия как романтической музыки или живописи, так и их синтеза – умении учителя выражать свое отношение к музыкальному произведению образным словом мимикой жеста, зрительными образами. Например, его голос может эмоционально окрашиваться в зависимости от характера, настроения музыки: тепло, ласково и нежно рассказывает он о колыбельной; торжественно, с суровыми и мужественными интонациями – о патриотической песне. Все выразительные приемы учитель применяет для усиления эмоционального воздействия музыки и обогащения впечатлений учащихся младших классов. Стимулированию интереса к музыкальной деятельности способствует создание ситуаций успеха. Они особенно необходимы в тех случаях, когда учащиеся проявляют старание, но испытывают затруднения, что может случиться на начальном этапе восприятия современной академической музыки. Поощряя учащихся, учитель создает ситуацию успеха, а переживание радости придает им силы, уверенность в преодолении трудностей, помогает поднять эмоциональный тонус в работе. Подбадривание и положительная оценка помогают создать обстановку раскованности, непринужденности, которая необходима для творчества.

Каждый метод музыкального образования, обучения и развития младших школьников включает в себя комплекс уточняющих и детализирующих его приемов. И только от педагога зависит, какие сочетания методов он будет использовать в той или иной ситуации. Но не вызывает сомнения, что только комплексное использование разнообразных методов, форм и приемов будет способствовать успешному полихудожественному развитию школьников. Формирование полихудожественной культуры учащихся, приобщение школьников к общечеловеческим и национальным ценностям через их собственное творчество и освоение художественного опыта прошлого в



современных условиях является одним из важнейших вопросов в в воспитании и образовании.

#### Список литературы

1. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие для студ.муз.фак. педвузов – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
2. Горюнова Л.В. Воспитание музыкального вкуса и развитие музыкального восприятия у школьников // Музыкальное воспитание в школе. Вып.7 – М. : Музыка, 1971. – С. 12-16
3. Гродзенская Н.Л. Слушание музыки // Методические рекомендации к урокам музыки в образовательной школе. Сборник статей. М. : Музыка, 1971. – С. 38-52
4. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы средней общеобразовательной школы: музыка 1-3 классы. – М. : просвещение, 1990
5. Медушевский В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие» // Восприятие музыки: Сб. статей. – М.: Музыка, 1980. – С. 24
6. Петелин А.С., Петелина Е.Ф. Современные педагогические технологии музыкального образования: монография. – Воронеж: Воронежский госаедуниверситет. – 164 с.

**А.Б. Рыбина,**

студент,

**В.С. Черникина,**

студент

Научный руководитель: д.п.,н., профессор **А.Ж. Овчинникова,**  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк (Россия)

### РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОРИГИНАЛ-МОДЕЛЬ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация:** В статье определяются понятия «оригинал», «модель», показывается их соотношение в процессе моделирования; определяются функции, *три этапа* моделирования на основе соотношения оригинала-модели, характеризуются методы соотношения\я модели и оригинала.

**Ключевые слова:** оригинал, модель, младший школьник, функции, этапы, методы соотношения модели и оригинала.

**А.В. Rybina,**

student,

**V.S. Chernikina,** student

Scientific adviser: Doctor of Psychology, Professor **A.Zh. Ovchinnikova,** Lipetsk State  
Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, Lipetsk (Russia)

### IMPLEMENTATIONS OF THE ORIGINAL-MODEL SYSTEM IN THE TRAINING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

**Abstract:** The article defines the concepts of "original", "model", shows their relationship in the process of modeling; functions are defined, three stages of modeling based on the ratio of the original-model, the methods of the ratio of the model and the original are characterized.

**Keywords:** original, model, junior schoolboy, functions, stages, methods of correlation of model and original.

Проблема реализации системы оригинал-модель в младшем школьном образе приобретают особую значимость. Это связано с тем, с одной стороны, важным в обучении является оригинал, то есть чувственный образ детей, созданный на основе восприятия реальных объектов, которые формируют определенную структуру мысли, приближающую познание действительности к абстрактному мышлению.

С другой стороны, познанные младшими школьниками закономерности фиксируются в определённых моделях, благодаря которым познается окружающая действительность, устанавливаются существенные связи, то есть все структурные компоненты познавательной деятельности, связанной с учебными действиями учащихся, характеризуются «модальной» природой.

Эти процессы существуют в определенной зависимости, образуя сложную систему. В этой связи С.П. Баранов отводит существенное место в познании соотношению модели и оригинала [1; 2; 3].

Остановимся подробнее на понятии «модель».

В.А. Штофф под моделью понимает «мысленно представленную или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте [4, с.19].

Оригинал, по мнению С.П. Баранова, рассматривается как предмет, явление в реальных условиях его бытия [1, с.12].

Модель, является материальным или идеальным заместителем объектов или явлений. Целью обучения является познание известных, познанных человечеством закономерностей, которые могут сохраняться и существовать в опыте человечества лишь зафиксированные в определенных знаковых или материальных моделях: схемах, формулах, технических устройствах, а средством — изучение оригинала, т.е. предмета, явления в реальных связях и отношениях []. К одной и той же задаче могут быть применены несколько видов моделей (словесная, мысленная, знаковая, таблица, схема и т.д.). Активность мышления младшего школьника зависит от выбора модели. Например, при решении задачи ученик ищет возможные варианты решения, используя либо рисунок, либо геометрические фигуры, либо таблицу.

Система оригинал-модель позволяет рассматривать обучение как целостный процесс, в основе которого заложена гармония между образом и понятием; чувственным и рациональным; единичным, особенным и общим; сознательным и бессознательным. М.В. Лазарева и А.Ж. Овчинникова полагают, в процессе обучения младших школьников возникают взаимосвязи между научными знаниями и их отражением в мышлении; реальными объектами и

явлениями (оригиналами) и их созданием в знаковых формах, в логически обоснованных понятиях, суждениях, умозаключениях (моделях) [3, с.98].

В данной статье моделирование рассматривается как система действий по построению, преобразованию, использованию воспринимаемой модели, элементы и отношения которой подобны элементам и отношениям определенной реальной системы. В основе системы оригинал-модель лежит определенное соответствие между исследуемым объектом (оригиналом) и его образом (моделью), то есть моделирование, которое рассматривается как совокупность осознанных сложных приемов интеллектуальной деятельности, в которой чувственный образ (оригинал) преобразовывается в модель. Моделирование включает в свой состав знаково-символические действия. Особенно наглядно это проявляется при работе над текстовой задачей, которая начинается с того, что её читает ученик. Для того чтобы решить задачу, учащийся должен уметь переходить от текста (словесной модели) к представлению ситуации (мысленной модели), а от неё – к записи решения с помощью математических символов (знаково-символической модели). Все эти модели являются описанием одного и того же объекта – задачи. Они отличаются друг от друга тем, что выполнены на разных языках: языке слов (словесная); языке образов (мысленная); языке математических символов (знаково-символическая). Особенно важно применять его тогда, когда класс встречается с новым видом задач; педагогу нужно проконтролировать осознанность решения задачи учащимися; «слабые» ученики не могут обойтись без модели, и им разрешается сделать модель наиболее понятного для них вида.

В педагогике выделяются *три этапа* моделирования на основе соотношения оригинала-модели.

**Первый этап** – замещение оригинала на модель с помощью знаково-символических действий. В результате происходит создание образа заместителя реального объекта или явления.

**Второй этап** – кодирование – создание модели оригинала с помощью знаково-символических действий. Данный этап включает: постановку цели и мотивирование; предварительный анализ учебного материала (актуализацию знаний — активизацию субъектного опыта) об исследуемом объекте или явлении (оригинале); выделение его существенных признаков. Результатом является создание образа – модели, осуществляется перевод текстовой, словесной информации на язык знаков на вещественном или графическом уровне. Здесь проводится большая работа по преобразованию модели, расшифровка модели, ее видоизменение и усложнение.

**Третий этап** – декодирование – приближение к оригиналу. Данный этап в практике обучения, к сожалению, недостаточно реализуется. Здесь происходит применение модели в практической жизнедеятельности ученика; рассмотрение использования модели для описания различных предметов и явлений в реальных условиях существования (оригинала); соотнесение результатов, полученных в процессе моделирования, с реальностью; сравнение

оригинала (представлений об оригинале) и модели как его заменителя – репрезентанта.

Соотношение модели и оригинал в процессе моделирования С.П. Баранов связывает с мерой, которая присутствует при восхождении мысли от конкретного к абстрактному, а также от абстрактного к конкретному и определяется количеством и качеством чувственных образов, включаемых в процесс отражения действительности. Мера чувственного в процессе соотношения модели и оригинала направлена на управление чувственным познанием младших школьников, которое дает возможность обобщенно представить группы предметов и явлений действительности, отраженных в учебном материале, и значительно активизировать мыслительный процесс учащихся. С.П. Баранов правомерно считает, что мера чувственного позволяет найти глубокую и доступную систему объяснения сущности категории и на этой основе сформулировать у детей диалектико-материалистический подход к оценке явлений мира [2].

Однако при реализации системы оригинал-модель в обучении младших школьников выявляет два комплекса проблем.

Первый комплекс проблем связан с условиями, в которых происходит приобщение младших школьников к модели (т.е. учебному процессу) на основе изучения оригинала – реального объекта. Он связан с созданием условий для формирования потребности в использовании личностного опыта в изучении реальных объектов окружающего мира; в их осмыслении в учебном материале; в учете особенностей понимания реальных объектов при переходе мысли от конкретного к абстрактному. Первоначальной ступенью формирования данной потребности являются положительные эмоциональные реакции на восприятие объектов и система установок, которые концентрируют переживания и характеризуют вкусовые предпочтения учеников. Речь идет о гамме тончайших человеческих отношений, которая находит свое проявление в реальных и фантастических образах, возникающих при знакомстве с миром. Огромную роль в их возникновении играют дневники наблюдений за объектами природы, выполнение исследовательских проектов. На основе чувственного опыта формируется абстрактно-логическое мышление младших школьников.

Второй комплекс проблем связан с взаимоотношениями, которые складываются между компонентами образного и абстрактно-логического мышления при движении мысли от чувственного к рациональному и от рационального к чувственному. Весь поток усвоения информации осуществляется, по мнению С.П. Баранова на разных этапах познания:

- 1) накопление чувственных данных, формирование чувственных образов до систематического изучения закономерностей;
- 2) движение мысли от конкретного, образного содержания к абстрактному;
- 3) развитие абстрактной мысли, т.е. изучение закономерностей в учебной деятельности;
- 4) движение мысли от абстрактного к конкретному;

5) определение конкретного как высшей формы обобщенного познания, в котором реализуется возможность представления мира на основе изученных закономерностей, понятий, идей [1; 2].

Особенности познавательной деятельности младших школьников на этих этапах связаны с конвергентным, дивергентным и оценочным характером мышления, в зависимости от которого проявляются различные взгляды на мир.

Решение этих проблем позволяет увидеть в чувственном познании одну из способностей интеллектуального развития. Познанные на основе чувственного опыта и рационального осмысления закономерности фиксируются в виде знаковых или материальных моделей, отраженных в учебном материале.

Рассматривая соотношение оригинала и модели как, систему, С.П. Баранов правомерно выделяет направленность методов либо на изучение оригинала, либо на изучение модели [1]. Отсюда вытекают три группы методов: изучения модели, связи модели с оригиналом и оригинала. Методы изучения модели способствуют созданию определенной структуры познания мира. Учебный материал представляет научно обоснованную систему теоретических положений и универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных), для усвоения которых требуется определенная логика мыслей и действий, предполагающих формирование и усвоение абстракций. Методы изучения модели направлены на формирование умений осуществлять поиск необходимой информации, работать со словарями и справочниками, выбирать существенное и осуществлять запись выборочной информации, использовать знаково-символические средства для решения поставленных задач, сравнивать, сопоставлять, анализировать, классифицировать явления и процессы действительности. Чувственное познание при использовании данных методов выступает в роли сопутствующего элемента. Оно связано с личным опытом ученика.

Сложность использования методов изучения модели, по мнению С.П. Баранова, состоит в том, что младший школьник не всегда связывает учебный материал со своим чувственным опытом. Возникает противоречие между тем, как он представляет объект, и тем, как рассматривается этот объект в науке [1].

Методы изучения связи модели с оригиналом осуществляют связь рационального познания мира с личным опытом младшего школьника, его мотивами, интересами, потребностями. Ученик представляет изучаемые предметы и явления окружающего мира и свое место в нем, поэтому отражение связи модели с оригиналом в его сознании требует особых методов, направленных на соотношение конкретного и абстрактного, чувственного и рационального, единичного, особенного и общего. Они позволяют сформировать умение учиться, логически рассуждать, решать встречающиеся в жизни проблемы, способствуют осознанию личностного смысла обучения.

Методы изучения оригинала направлены на изучение объектов в реальных условиях. Они связаны с систематизацией чувственных образов,

основаны на наблюдении за реальными объектами в их естественных связях и отношениях. Главная их задача заключается в накоплении, систематизации, сохранении и управлении чувственными образами. К ним относятся наблюдение, метод проектов, кейс-метод, создание портфолио.

Использование данной группы методов ведет к высокой степени познавательной активности младших школьников и связывает наблюдаемое явление со своим личным опытом. У учеников формируется собственное отношение к тому, что они видят, слышат, чувствуют и понимают, а разнообразные впечатления способствуют развитию ценностного и творческого отношения к миру.

Таким образом, реализация системы оригинал-модель в обучении младших школьников позволяет на основе углубления теоретических положений более осмысленно осуществлять процесса познания учеником окружающего мира; обеспечить переход мысли учащегося от чувственного к рациональному, осуществлять моделирование на разных этапах познания.

#### Список литературы

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. 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», 2014. – 464 с.
3. Овчинникова А.Ж., Лазарева М.В. Реализация идей профессора С.П. Баранова в дистанционном обучении бакалавров // Гносеологические основы образования: материалы V Международной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2020. – С. 98.
4. Штофф В.А. Роль модели в познании. – Л.: Изд-во ленингр. Ун-та, 1963. – 128 с.

*А.А. Семенихина,*

студент;

*В.В. Паничева*

кандидат педагогических наук, доцент

Воронежский государственный

педагогический университет,

Воронеж (Россия)

## ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ДЛЯ ПЕРВОКЛАСНИКА

**Аннотация.** Тайм-менеджмент предполагает обучение управлением временем. Обучение первоклассника этому навыку важно, так как он находится на новом периоде жизни и имеет много сложностей с самоорганизацией. Обучение стоит проводить во внеклассных мероприятиях, обучая дошкольника самостоятельно распределять свое время и вести расписание в специальных планерах.

**Ключевые слова:** тайм-менеджмент, навык, время, планирование, методики.

*А.А. Semenikhina,*

student

## **TIME MANAGEMENT FOR A FIRST GRADER**

**Abstract.** Time management involves time management training. Teaching a first-grader this skill is important because he is in a new period of life and has many difficulties with self-organization. Training should be carried out in extracurricular activities, teaching preschoolers to independently allocate their time and keep a schedule in special gliders.

**Keywords:** time management, skills, time, planning, methods.

Как и наша энергия и деньги, время является ограниченным ресурсом, и поэтому оно нуждается в эффективном управлении. Управление временем заключается в планировании и контроле количества времени, которое мы тратим на конкретные задачи.

К 1 классу ребенок обладает первичными представлениями о текущем времени. В этом возрасте привычный уклад жизни меняется, меняется распорядок дня, границы времени, рамки становятся более жесткими. Из-за таких перемен ребенок может путаться во времени. Поэтому важно начинать обучение распределению времени в этом возрасте.

Первоклассник, как правило, сталкивается с такими проблемами как:

1. Неумение поставить цели, понять их и как достигать цели.
2. Испытывает трудности с планированием своего времени, в особенности в организации выполнения заданий по дому и школе, так как происходит столкновение «надо» и «хочу». Ребенок не понимает того, что приводит к достижению целей, какие задачи необходимо для этого реализовать.
3. «Пожиратели времени». Это и лень, и социальные сети, и просмотр телевизора.

На наш взгляд, тайм-менеджмент – это то, что поможет решить данные проблемы первоклассника [1]. Ведь тайм-менеджмент определяется как «управление временем» и обладание таким навыком предполагает умение управлять временем, распределять свое время [3].

Немецкий профессор Л. Зайверт считает, что тайм-менеджмент это «последовательное и целенаправленное использование испытанных методов работы в повседневной практике, для того чтобы оптимально и со смыслом использовать время» [3]. В.Е. Ланкин в своем определении тайм-менеджмента говорит, что это «самостоятельность и личное управление самим собой» [3]. А В.Н. Куликова характеризует тайм-менеджмент – как «динамично развивающаяся отрасль менеджмента, основная задача которой заключается в выявлении методов и принципов эффективного управления временем» [3].

Зачастую такое понятие как тайм-менеджмент используется по отношению к взрослым людям, так как кажется, что распределение времени - это понятие для взрослых людей, что детям не стоит этому учиться, потому что

многие вещи за них решают родители. Но это не так. В начальной школе ребенок переходит на новый этап жизни, у него появляются важные задачи (домашняя работа, школьные проекты и т.д.), кружки и секции. Поэтому старт начальной школы – идеальный возраст для начала обучения человека управлению своим временем.

Эффективный тайм-менеджмент позволяет детям завершить больше за меньшее время, потому что их внимание сосредоточено, и они не тратят время на отвлекающие факторы. Эффективное использование времени также снижает стресс, так как дети отмечают пункты из своего списка дел. Это также может обеспечить чувство достижения от выполнения целей. Например, они могут запланировать выполнение задания к пятнице, чтобы увидеть друзей в выходные.

Кроме того, эффективно используя время, дети могут завершить свою работу вовремя, оставаться вовлеченными в свое обучение и иметь больше свободного времени для занятий, которые важны для них, таких как спорт, хобби и проведение времени с друзьями и семьей.

Хорошее управление временем позволяет детям максимально использовать свои способности и наслаждаться удовлетворением от достижений. Это также один из самых желанных навыков для трудоустройства в будущем.

Приступая к обучению эффективному тайм-менеджменту у первоклассников педагогам необходимо начинать с формирования:

1. Умение ставить цели. Управление временем строится на постановке целей. Когда ребенок учится распределять своё время, ему нужен ответ на вопрос «Зачем?». Ответ на этот вопрос кроется в постановке целей, задач, и ребенок начинает понимать для чего ему необходимо распределять время и следовать этому распределению.

2. Планирование. Планирование – залог успешного распределения времени. Ребенок заранее распределяет время в будущем дне, сам задает себе временные рамки, понимая различия между сложными и легкими делами. Это развивает его умение распределения времени.

3. Умение говорить «нет». Очень важно понимать ценность запланированных дел и уметь держать эту ценность в голове до конца выполнения дела. Для ребенка возникает много отвлекающих факторов, «пожирателей времени», перед которыми сложно устоять как взрослым, так и детям. И очень важно говорить «нет» в таких ситуациях.

4. Умение оставлять ненужную информацию. Очень много времени занимает ненужная информация. Умение «фильтровать» информацию, умение выбирать самое важное, нужное существенно сокращает выделенное на это время. Мы живем в век информации. Информации так много, что можно потратить всю жизнь и не изучить даже и половину, поэтому такой навык помогает не только для грамотного распределения своего времени, но и обучения, и развития на протяжении всей жизни человека.



5. Сосредоточение. Важно концентрироваться на той задаче, которая сейчас есть и не отвлекаться на вновь появляющиеся задачи, которые кажутся интереснее своей новизной. Например, ребенку предстоит сделать уроки, но ему в художественной школе задали тот рисунок, который ему интересно нарисовать, хочется, но он может сделать лишь одно дело. Вот тут ему важно выбрать запланированное, более приоритетное дело.

В управленческой, психолого-педагогической литературе описано много действенных способов обучения детей тайм-менеджменту, охарактеризуем некоторые из них.

1. Планирование. План дня помогает систематизировать ребенку все те дела, которые возникают у него в школе, быту и остальных сферах жизни. Планирование в жизни первоклассника имеет свои особенности. Ребенок пишет планы совместно с родителями, перенимая их опыт и знания, абстрагируясь от мешающих факторов. За выполнение каждого пункта ребенок может придумывать поощрения для себя за это.

Около каждого пункта ребенок ставит жирные плюсики. И совместно со взрослыми в конце дня подводит итоги, дает сам себе обратную связь, делает выводы на следующий день. Очень важна тут мотивация не только в плане поощрения, но и показывать, что это важно, что это даёт много плюсов ребенку, помогает экономить время, успевать больше[4].

Чтобы больше заинтересовать ребенка в долговременности использования такого метода, можно использовать ежедневник (дневник), наручные часы, яркие канцелярские принадлежности: стикеры (для выделения главного), разноцветные клейкие листочки, закладки, телефон.

2. Обучение Матрице Эйзенхауэра. Такой метод предполагает обучение распределению своих дел в 4 позициях: срочные-важные, срочные-неважные, несрочные-важные, несрочные-неважные. Такая систематизация предполагает распределение относительно сложившейся у ребенка системы ценностей относительно его деятельности. Она помогает распределить дела в том порядке, в котором наиболее удобно будет их выполнять, наиболее комфортно и продуктивно[2].

Обучать тайм-менеджменту в начальной школе предлагается и через внеклассные мероприятия. В качестве примера можно использовать тренинг, что наиболее эффективно для детей 1 класса, так как обучение строится на личном опыте и не создается груза целенаправленного усвоения знаний, что делает усвоения навыка легким и продуктивным. Цикл тренингов должен быть выстроен логически от усвоения понятия времени через внутреннее ощущение времени к составлению собственных планеров и отслеживания их выполнения. Ребенок должен почувствовать, как течет время согласно его ощущениям, и сравнивать это с действительным течением времени. Это поможет ребенку контролировать по времени выполнение каждого дела, потому что иногда кажется, что дело займет какое-то определенное время, но выходит по-другому, так как ощущение времени сильно разнится с реальным его течением.

Дальше ребенок должен научиться распределять дела в свой день с помощью взрослых, проводя анализ дня совместно с ними. Затем постепенно учиться делать это самостоятельно, формируя привычку проводить анализ вечером самостоятельно и делать выводы, чтобы грамотно выстроить следующий день.

Все эти методики могут внедрять как родители, так и педагоги во внеурочной деятельности. Проведение тренингов, мастер-классов во внеурочной деятельности очень положительно скажется на личностном развитии ребенка, а также на его успехах в учебной деятельности. Главное не забывать, что очень важно проводить целый цикл непрерывных мероприятий, постепенно обучая ребенка тайм-менеджменту.

#### Список литературы

1. Аболенина, Т. И. Тайм-менеджмент в самовоспитании младшего школьника / Т. И. Аболенина // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 3-5.
2. Гений А. Высокоэффективный тайм-менеджмент по Матрице Эйзенхауэра / А. Гений. – Москва: Издательство АСТ, 2016–320 с.
3. Иванов, Д. Д. Тайм-менеджмент современного школьника / Д. Д. Иванов, О. В. Шатунова // Юный ученый. – 2015. – № 3. – С. 188-190.
4. Новоселова, О. А. Тайм-менеджмент для дошкольников / О. А. Новоселова, Н. А. Волкова // Инновационные педагогические технологии: Материалы VII Международной научной конференции, Казань, 20–23 октября 2017 года. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2017. – С. 26-28.

**Т.В. Шерстюк**

студент,  
Научный руководитель: д.п.н., профессор Овчинникова А.Ж.,  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк (Россия).

### РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ «МОДЕЛЬ-ОРИГИНАЛ» В ФОРМИРОВАНИИ НООСФЕНО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕБ- КВЕСТА

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные аспекты формирования ноосферно-эстетических образов у младших школьников с помощью использования системы «Модель-оригинал» С.П. Баранова. Показаны возможности проведения веб-квеста в процессе формирования ноосферно-эстетических образов младших школьников. Статья предназначена для учителей начальных классов, студентов, работников образования.

**Ключевые слова:** модель, оригинал, ноосферно-эстетические образы, веб-квест.

**T. V. Sherstyuk,**

student;  
Scientific director: Ph.D., Professor Ovchinnikova A.Y.,  
Lipetsky State Teachers' University

## IMPLEMENTATION OF THE "MODEL-ORIGINAL" SYSTEM IN THE FORMATION OF NOOSPHERO-AESTHETIC IMAGES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF USING A WEB-QUEST

***Abstract.** The article discusses the main aspects of the formation of noospheric-aesthetic images in younger schoolchildren using the "Model-original" system of S.P. Baranov. The possibilities of conducting a web quest in the process of forming noospheric and aesthetic images of younger schoolchildren are shown. The article is intended for primary school teachers, students, and educators.*

***Keywords:** model, original, noospheric-aesthetic images, web quest.*

Дидактическая система «Модель – оригинал», разработанная профессором С.П. Барановым раскрывает модельный характер обучения и является актуальной в современной школе, так как обеспечивает переход от обучения к образованию на основе познавательного, речемыслительного и развивающего аспектов. Методы изучения оригинала, модели и оригинала посредством модели направлены на создание и сохранение чувственного образа объекта в реальных условиях в их связях и отношениях, способствуют переходу мысли от чувственного к рациональному, от абстрактного к конкретному и обеспечивают развитие высокой степени познавательной активности учащихся, что ведёт к высокой степени познавательной активности, так как восприятие реальных объектов наполняет процесс познания личностными переживаниями ребёнка, что способствует рождению новых идей и мыслей.

Оригинал учёный рассматривает как объект, явление, находящееся в реальных условиях его существования. Модель же выступает как материальный или идеальный заместитель объектов 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].

Методы изучения модели основаны на взаимодействии конкретного и абстрактного. Они обеспечивают переход мысли ребёнка от чувственного к рациональному, от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному. Кроме традиционных методов к ним относятся: анализ, синтез, обобщение, моделирование, проблемные методы. Способы связи моделей с оригиналом могут привести к высокой степени познавательной деятельности школьников [2].

Анализ соотношения модели и оригинала в структуре метода позволяет углубить теоретические основы практической деятельности учителя и процесса познания учеником ноосферно-эстетического образа.

Проблема формирования ноосферно-эстетических образов у младших школьников связана с пониманием того, что человек, как и всё живое, зависит от окружающей среды, она является определенным этапом познания действительности и ведет к формированию понятий, чувств, суждений, ноосферно-эстетической образованности обучающихся.

Образ в психолого-педагогической литературе трактуется как представления о предметах или явлениях, возникающие на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятия) путем его воспроизведения в памяти или воображении.

А.И. Буров считает, что образ – это конкретно чувственное и, в то же время, обобщённое видение и воссоздание жизни, которое обогащено эмоционально-эстетической оценкой художника [3].

Л.П. Печко рассматривает выразительный образ, который определяется ей как составная часть эстетического смысла, который выступает как обобщающий в себе интеллектуальные, нравственно-этические и другие оттенки, конкретные образы и отношения, где содержание образа включает в себя не только отражение действительности, но и отношение к ней художника [6].

Смысловая наполненность образа природы проявляется, по мнению А.Ж. Овчинниковой, в духовно-ценностном, социальном, культурно-гуманистическом, эмоциональном опыте и связана с двумя блоками информации. Первый блок позволяет проследить все линейные связи в чувственно-воспринимаемом образе. Второй включает информацию, используемую для осознания своего индивидуально-личностного опыта в осмыслении идей ноосферного образования [5, с. 168-200].

С позиций культурологической теории, формирование ноосферно-эстетических образов раскрывается через систему связей человека с окружающим миром в космическом масштабе. Ее основные положения опираются на идеи создания единой теории ноосферы: 1) изучающие системные отношения «человек – ноосфера» (А.И. Субетто); 2) раскрывающие онтологические и гносеологические составляющие ноосферы (С.П. Баранов, Л.П. Печко) [8].

Создание ноосферно-эстетических образов у младших школьников является процессом формирования мировоззрения с позиций «космопланетарного пространства сознания, Любви к любой форме жизни на Земле и в Космосе и ответственности за Будущее не только человечества, но и за Будущее всей системы Жизни на Земле» [8]. Этот процесс, по мнению А.И. Субетто, возможен через его понимание как «высшего качества гуманистического, человеческого, гармоничного, ноосферного общества, достигнутое на Земле», как космической любви и гармонии» [8].

Несмотря на то, что в начальной школе основной формой деятельности становится обучение, игра продолжает занимать важное место и оказывать положительное влияние на формирование личности младших школьников и на их когнитивное развитие.

Квест-игра – одно из интересных средств, направленных на познавательную активность младших школьников на основе соотношения модели и оригинала. Его основная цель состоит в том, чтобы облегчить переход учащихся к образовательной деятельности. Изучение модели проявляется в анализе, сравнении, в выявлении существенных и несущественных признаков, установлении причинно-следственных связей. Оригинал проявляется в систематизации ноосферно-эстетических образов на основе личного опыта младших школьников.

Одной из форм реализации учебного квеста является веб-квест, который представляет собой сайт или задание в сети Интернет, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Изучение оригинала в веб-квесте заключается в создаваемых образах в самостоятельной групповой работе младших школьников.

Методы изучения модели в веб-квестах могут быть представлены в виде: пересказа, компиляции; творческих заданий; аналитической задачи достижения консенсуса; оценки; убеждения. Методы изучения оригинала – это наблюдения, исследовательские и творческие методы.

Покажем, как осуществляется соотношение модели и оригинала в формировании ноосферно-эстетического образа космоса у младших школьников в процессе прохождения веб-квеста: «Операция Андромеда».

В его основе лежит сюжетная линия путешествия космического корабля к планете Глизе–581–с. Веб-квест состоит из нескольких проблемных ситуаций, которые необходимо решить детям.

С целью систематизации чувственных образов детям предлагается на основе методов изучения оригинала ряд игровых ситуаций.

*Ситуация первая связана с ответами на вопросы:*

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?

*Ситуация вторая связана с обогащением и систематизацией чувственного опыта.*

Когда корабль покинул Землю, из иллюминатора экипаж увидел такой пейзаж. (Картина Леонова А.А. «Над терминатором»). Детям предлагается представить, что они тоже находятся на «Андромеде», и ответить на следующие вопросы: Какие эмоции и чувства вы бы испытали, увидев это?

Если бы Вы были композитором, то какую музыку Вы бы написали, чтобы охарактеризовать Космос?

Выполнение этого задания связано с организацией чувственного познания учащихся на основе методов изучения оригинала.

Пролетев еще немного, космонавты высадились на Луне. (Леонов А. Кратерная цепочка). Младшим школьникам дается задание: охарактеризовать увиденное, используя следующие высказывания: космос спокойный как..., прекрасный словно..., загадочный будто ...

Звучат три музыкальных фрагмента:

1. Музыка немного тревожная, быстрая музыка (Тема Central De "El Padrino", The Milan Philharmonic Orchestra).

2. Музыка тревожная, агрессивная (Allegro, А. Вивальди).

3. Музыка спокойная, лирическая, плавная (Insomnia, WVTM).

Какая мелодия, на Ваш взгляд, больше всего подходит для описания этого вида? Почему?

На основе чувственного опыта, связанного с изучением оригинала, важно выбрать нужную музыку, то есть её модель, и рассказать, почему выбрана именно эта мелодия.

В случае, если мелодия будет выбрана не верно, ребенок перейдет на начало задания, где снова сможет прослушать музыкальные произведения более внимательно и порассуждать, почему то или иное произведение характеризует данное место.

*Первый этап пройден.*

*Ситуация третья.*

После Луны учащиеся отправляются за пределы Солнечной системы, но для того, чтобы туда добраться, необходимо преодолеть пояс Койпера. Чтобы активировать защиту корабля, необходимо ввести код в бортовой компьютер, который дети узнают, если расшифруют сигнал. Имя какого человека было зашифровано в сигнале? Кем он является?

Использование методов изучения модели предполагает знаково-символическую деятельность, связанную с азбукой Морзе. С помощью знаков дети читают имя художника, написавшего эти картины (Алексей Леонов).

-. . --- -. --- .--

-. -. . -. . . .---

*Ситуация 4.*

После небольшой исторической справки об Алексее Леонове детям предлагается рассмотреть одну из самых известных его картин «Над терминатором» и ответить на следующие вопросы: Как Вы думаете, почему картина называется именно так? Какое настроение она вызывает? Какие краски использовал художник для передачи своей идеи? Как, по Вашему мнению, описал бы эту картину сам А.А. Леонов?

Тем временем экипаж уже находится далеко от родной планеты. Корабль летит через звезды, туманности, в другую галактику. (Видеоряд «Путешествие через космос»). Учащимся предлагается ответить на вопрос: Как Вы думаете, удастся ли команде долететь до Глизе-581-с?

Следующее задание, также связанное с использованием методов изучения модели, предполагает знаково-символическую деятельность, связанную с шифром Полибия. С помощью таблицы дети читают, какая опасность возникла у них на пути.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8
0	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З
1	И	К	Л	М	Н	О	П	Р	С
2	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ
3	Ы	Ь	Э	Ю	Я	_	.	,	?
4	:	;	-	!	«	»	(	)	%

02,08,17,30,02 35 08,02,06,08,04

ВЗРЫВ \_\_\_\_\_ ЗВЕЗД

Для того, чтобы избежать катастрофы, космонавтам необходимо изменить курс следования. Чтобы спастись, им нужно лететь туда, где Космос встретит их спокойной музыкой.

1. Отрывок из Above Earth (Volta Music) – тревожная, быстрая мелодия
2. Отрывок из I Can See Andromeda (Cosmos Dream) – спокойная, тихая мелодия
3. Отрывок из Totentanz (Ференц Лист) – динамичная, опасная мелодия

На основе чувственного опыта, связанного с изучением оригинала, важно выбрать нужную музыку, то есть её модель, и рассказать, почему выбрана именно эта мелодия.

В случае, если мелодия будет выбрана не верно, ребенок перейдет на слайд, где будет написано: «К сожалению, корабль полетел в неправильном направлении и оказался поглощенным Сверхновой звездой. Экспедиция закончилась неудачей». Далее ему будет предлагаться выполнить финальное задание.

Если младшим школьником будет дан верный ответ, то он переходит к решению ситуации 5.

*Ситуация 5.*

Далее, систематизируя ноосферно-эстетические образы, дети описывают то, что пережил экипаж корабля «Андромеда». На основе использования методов соотношения модели и оригинала младшим школьникам после просмотра видеоклипа «Взрыв сверхновой» предлагается ответить на вопросы: Опишите, что пережили космонавты? Что они видели? Что почувствовали?

*Ситуация 6.*

Наконец, путешествие заканчивается. «Андромеда» достигла пункта назначения. Как вы думаете, что испытала команда, приземлившись на планету

Глизе-581-с? Что они там могут увидеть? Как Вы думаете, каким там будет небо? Будут ли видны звезды? Солнце? Луна?

В память об экспедиции экипаж корабля просит Вас нарисовать любой эпизод из путешествия.

Таким образом, соотношение модели и оригинала позволяет создать гибкую систему управления познавательной деятельностью младших школьников, в которой значительное место занимает веб-квест. Этому способствуют выбор серии квестов и их систематическое применение в классе; определение игрового контента, чёткость в организации этапов и ситуаций игры.

### Список литературы

1. Баранов, С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе: монография. – М., 2005.
2. Баранов, С.П. Гносеологический подход к начальному обучению – София, 2012 – 167 с.
3. Буров, А. И. Эстетическая сущность искусства /А. И. Буров. – М.: Искусство, 1956. – 292 с.
4. Быховский, Я.С. Образовательные веб-квесты / Я. С. Быховский // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». – 1999.
5. Овчинникова, А. Ж. Ноосферные аспекты эстетического саморазвития личности на основе взаимодействия чувственного и рационального / А. Ж. Овчинникова // Ноосферный модус современных педагогических технологий саморазвития субъектов образования – Саратов» Издательский центр «Наука», 2017. – С. 168-200.
6. Печко, Л. П. Выразительность эстетики природы и культура личности: монография / Л. П. Печко. – Ульяновск; Москва: Федеральное агентство по образованию, Ульяновский гос. технический ун-т, 2008 (Ульяновск: Тип. УлГТУ). - 363 с., С. 122, 130.
7. Психологический словарь / Под общей науч. ред. П. С. Гуревича. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014. – 800 с.
8. Субетто, А.И. Человек, наука и экономика в Эпоху Великого Эволюционного Перелома: ноосферный императив (монография) / А.И. Субетто [Текст] – СПб.: Астерион, 2013. – 147 с.

**К.А. Янкив,**

магистрант.

Научный руководитель: д.п.н., профессор **А.Ж. Овчинникова**  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского  
Липецк (Россия)

### ПОДГОТОВКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПРОЕКТА «РОДНОЙ КРАЙ МОИМИ ГЛАЗАМИ»

**Аннотация.** В статье представлен сценарий проектной работы для начальных классов на тему «Родной край моими глазами». Рассматриваются отдельные этапы реализации проектной работы, и дается краткая характеристика ожидаемого результата. Статья предназначена для преподавателей, студентов и учителей начальных классов.



**Ключевые слова:** проектная работа, родной край, начальная школа, патриотическое воспитание.

**K.A. Yankiv,**

Master's student

Scientific supervisor:

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor **Ovchinnikova A. Zh.**

Lipetsk State

Pedagogical University named

after P. P. Semenov-Tyan-Shansky

Lipetsk (Russia)

## **PREPARATION BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN OF THE PROJECT "NATIVE LAND WITH MY EYES"**

**Abstract.** The article presents a scenario of project work for primary schools on the topic "Native land through my eyes". Individual stages of implementation of project work are considered, and a brief description of the expected result is given. The article is intended for teachers, students and teachers of primary classes.

**Keywords:** project work, native land, primary school, patriotic education.

*«Очень важно, чтобы высокие слова о Родине  
и возвышенные идеалы не превратились  
в сознании наших воспитанников в громкие,  
но пустые фразы, чтобы они не обесцветились,  
не слиняли, не стерлись от частого произношения»*

**В.А. Сухомлинский**

Отчизна, Родина-мать, Отечество – в этих словах недаром отражаются знакомые и дорогие с детства образы: родители, отец, мать, те, кто подарил нам жизнь. Родной край навсегда остается в наших сердцах, даже если, повзрослев, мы покидаем его, греет теплым огоньком воспоминаний.

Но любовь к родной земле не появляется внезапно. Она медленно прорастает в нас, когда мы играем с друзьями на площадке возле дома, идем со школы по знакомым улочкам, размышляя о своем, прогуливаемся по аллеям парка или даже забегаем в небольшой магазин на углу, чтобы купить хлеба по наказу родителей. А когда мы лучше узнаем историю родного края, слушаем истории из жизни наших земляков, об их поисках, подвигах, достижениях и творениях, то чувствуем гордость за то, что родились в тех же местах, принадлежим к тому же народу.

Привить любовь к родному краю, к родной стране – важная задача в воспитании подрастающего поколения, которая сейчас приобретает государственное значение. Любовь, уважение, гордость за родной край появляются, когда мы больше узнаем о нем, а потому в наше время происходит переосмысление подходов к воспитанию подрастающего поколения. В

современных исследованиях в качестве фактора, определяющего взаимодействие социальной и педагогической сферы с задачей воспитания гражданственности и патриотизма, рассматривают региональный компонент. Действительно, чувство любви к стране начинается с малой Родины – родного края, где человек начинает свое знакомство с миром.

Вопрос гражданского и патриотического воспитания традиционно стоит перед любым учебным заведением, и решение ряда соответствующих задач находится в зоне ответственности администрации и учителей. Однако проблема заключается в том, что подход к решению данного вопроса часто имеет поверхностный характер. Информация, получаемая извне, не подкрепляется личными наблюдениями, не вызывает эмоционального отклика.

Помочь в решении данной проблемы может метод обучения, который позволяет ученику быть активным участником познавательного процесса – метод проектов.

Метод проектов - педагогическая технология, направленная не на формальную передачу фактических знаний, а на их применение на практике, а также на приобретение новой информации. Активное участие учеников в работе над разнообразными проектами дает им возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде [1, с. 11]

Данный метод обучения подразумевает поиск решения учебной проблемы с использованием разнообразных подходов и методик, а также применение в ходе решения знаний, умений и навыков из различных областей человеческой деятельности: науки, техники, творчества, технологии. Работа учеников при обучении с применением данного метода предполагает, во-первых, осознание и постановку проблемы, во-вторых, непосредственно процесс ее решения: выдвижение гипотез, замысла, планирование, распределение задач между участниками, организацию групповой работы, непосредственное выполнение требуемых действий, презентацию, подведение итогов. При этом результат выполненной работы должен быть предметным, то есть, ученики должны получить либо конкретное теоретическое решение проблемы, либо готовый к использованию практический результат. [2].

В вопросе воспитания чувства патриотизма, любви к малой Родине, интереса к истории родного края и его красоте может помочь реализация проекта «Родной край моими глазами». Мы считаем, что данный проект поможет ученикам начальных классов усвоить сложный для восприятия краеведческий материал через совместное участие в создании видеофильма по заданной теме, сделает процесс обучения ярким, интересным и запоминающимся, а также позволит ребятам попробовать себя в новых ролях.

**Цель проекта:** воспитание патриотизма, уважения и любви к родному краю, развитие коммуникативных качеств, формирование способности работать в группе, развитие творческих навыков, навыков работы с компьютером, умения работать с мультимедиа.

### **Задачи проекта:**

1. Расширить знания учеников о родном крае: его истории, культуре, флоре и фауне, интересных местах, экологической ситуации в области.
2. Познакомить с именами выдающихся уроженцев родной земли.
3. Способствовать возникновению чувства любви и уважения к Родине, формированию умения видеть прекрасное в окружающем мире.
4. Познакомить учеников с экологической обстановкой в области, способствовать воспитанию экологической культуры, сформировать желание участвовать в защите окружающей среды, бережно относиться к природе.

Реализация данного проекта возможна в любом регионе страны, для примера мы возьмем Липецкую область.

**Предмет исследования:** Липецкая область.

**Участники:** учащиеся начальной школы (3-4 класс).

**Учебный предмет:** окружающий мир.

**Межпредметные связи:** ИКТ, литературное чтение, изобразительное искусство, музыка.

**Программное обеспечение:** программа для обработки видео (Filmora Video Editor), программа для работы со звуком (Audacity), веб-браузер, текстовые редакторы.

**Практический результат реализации проекта:** видеофильм, включающий собранную детьми мультимедийную информацию о родном крае.

### **Этапы реализации проекта**

#### **Подготовительный этап**

##### **1. Мотивация**

На одном из уроков рассказываем ребятам о том, какими бывают фильмы, как организуются съемки, как работает съемочная группа. Разговор можно начать с обсуждения любимых фильмов. После беседы предлагаем ученикам поучаствовать в создании собственного фильма про Липецкую область.

Важно организовать работу так, чтобы ученики понимали: проделанная работа не будет забыта или потеряна. Имена и фамилии всех учеников, которые работали над проектом, должны быть указаны в титрах. Можно предложить оформить фильм так, чтобы его можно было использовать в дальнейшем как учебное пособие или по завершению работы осуществить его показ в актовом зале (к примеру, при проведении какого-либо мероприятия)

Также в зависимости от результата, можно предложить ребятам участие в каком-либо детско-юношеском конкурсе любительских фильмов, что может послужить дополнительной мотивацией.

Реализовать данный проект можно как в отдельном классе, так и во всей параллели, организовав по окончанию работы над проектом школьный конкурс.

##### **2. Распределение заданий и ролей.**

Съемка полноценного фильма вне зависимости от его продолжительности – задача очень сложная даже для взрослого человека.

Отбор информации, осуществление съемки, обработка, монтаж – все это требует овладения специфическими навыками, а также грамотной организации работы.

В первую очередь, стоит подготовить информацию о предстоящей работе. Ее учитель может предоставить в виде уже готовой памятки (кто такой режиссер, оператор, звукооператор, как работать с фотоаппаратом, с камерой и т.д.).

Ребятам предлагаем разделиться на группы. Направления работы ребята могут сформулировать и выбрать самостоятельно в соответствии с теми темами, которые им интересны.

К примеру:

1. Выдающиеся уроженцы Липецкой области (писатели, музыканты, художники и т.д.).
2. Информация, связанная с Великой Отечественной войной: памятники, обелиски, воинские захоронения, герои Липецкой области.
3. Флора и фауна Липецкой области.
4. Экологическая ситуация.
5. Интересные места (заповедники, памятники архитектуры, таинственные места, парки, усадьбы, церкви)

Заранее стоит оговорить формат фильма: какова общая концепция, сколько времени можно отвести на каждый из разделов, использоваться будут только собственные наработки детей или допустимы фрагменты из других фильмов, а также фото и аудио информация (важно напомнить ученикам о соблюдении авторских прав). Кроме того, фильм может быть снят не по нескольким направлениям, а по одному, в этом случае появится возможность рассмотреть выбранную тему более детально.

Съемка может производиться также по изначальной договоренности: на камеру/фотоаппарат или же телефон.

### **Основной этап**

#### **1. Работа по сбору материала**

В первую очередь, согласно оговоренной концепции, должен быть написан общий сценарий фильма.

Согласно сценарию организовывается сбор информации.

Сюда относятся как внеклассная работа, так и работа, проводимая в рамках работы над проектом – экскурсии, поездки, посещение выставок и музеев.

На подготовительном занятии ребята также обсуждают в своих группах, какой именно материал им потребуется, определяются с тем, кто именно будет вести съемку (это может быть и один человек, и небольшая группа, и каждый из учеников), распределяют между собой информацию, которую будет необходимо найти в текстовом и аудио формате. С участием учителя можно

наметить на ближайшее время также необходимые поездки, экскурсии, в ходе которых дети смогут собрать интересный материал.

## **2. Работа над проектом**

Собранный материал ребята приносят на занятия и в группах обсуждают и отбирают самое интересное, далее презентуют полученный результат в классе, совместно решают спорные вопросы. Далее по написанному сценарию отобранные фрагменты обрабатываются, и монтируется фильм, производится постобработка. Этап с обработкой и монтажом видео может производиться на усмотрение учителя (по степени подготовленности учеников): непосредственно самим учителем, группой учеников под его руководством или группой учеников под наблюдением педагога.

### **Заключительный этап**

#### **1. Обсуждение и оценка проделанной работы**

Важно, чтобы дети научились оценивать проделанную работу, а также могли оценить и работы других учеников. Для того чтобы ребятам было проще определить критерии оценивания, их следует обсудить заранее и подготовить своеобразный чек-лист.

Возможные критерии оценивания: объем проделанной работы, аккуратность, сложность выполнения, оригинальность, творческий подход, редкость собранного материала.

Кроме того по окончании работы можно предложить ребятам небольшие анкеты:

#### **ФИО** \_\_\_\_\_

*Интересно ли было работать над проектом (да/нет)?* \_\_\_\_\_

*Что понравилось?* \_\_\_\_\_

*Что не понравилось?* \_\_\_\_\_

*Сколько бы баллов (из 10 возможных) ты поставил(а) бы себе за свою работу?* \_\_\_\_\_

*Хотел(а) бы ты создать фильм по другой теме? Если да, то по какой?* \_\_\_\_\_

*Что тебе больше всего запомнилось в проделанной работе?* \_\_\_\_\_

#### **2. Презентация проекта**

Презентация проекта может происходить в несколько этапов.

На первом – просмотр фильма самими учениками и обсуждение проделанной работы.

На втором – демонстрация работы родителям.

На третьем – по принятому классом решению: участие в детско-юношеском конкурсе, школьный конкурс или демонстрация фильма на каком-либо общешкольном мероприятии.

Также возможно размещение видео на каком-либо интернет ресурсе.

### **Заключение.**

В результате реализации данного проекта ученики узнают больше о родном крае: о достопримечательностях, жителях, флоре и фауне. Кроме того вся информация будет приобретена ими в ходе их собственной исследовательской и творческой деятельности, что вызовет больший эмоциональный отклик и значительно лучше запомнится. Есть вероятность, что учеников заинтересует данный проект, и они захотят продолжить работу в данном направлении, совершенствуя свои навыки и приобретая новые знания.

### **Список литературы**

1. Учебно-методическое пособие под редакцией Ябстребцева Е.Н., Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий.-М. 2006 г.-160с
2. Варламов С.Д., Сурков В.А. Использование Microsoft Office в школе. История. Учебно-методическое пособие для учителей. - М.: «ИМА-пресс», 2002. - 111с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – 5-е изд. – Киев, 1974. – 288 с.

## Раздел VII

# РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

**О.В. Гришанова,**  
директор МБОУ СШ №1 им. М. М. Пришвина;  
**У. И. Федюшина,**  
учитель МБОУ СШ №1 им. М. М. Пришвина,  
Елец (Россия)

### ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются основные направления работы по формированию мотивационной готовности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации. Данная категория детей испытывают трудности при обучении в образовательной организации. Они проявляются в коммуникации, игровом и учебном поведении, социализации и адаптации, умении взаимодействия в школьном коллективе. Предложенные направления работы способствуют успешной адаптации и социализации таких обучающихся. Каждое направление работы включает в себя ряд игр и упражнений и способствуют развитию стабильного интереса к учебной деятельности, формированию навыка постановки познавательной задачи, умения анализировать собственную деятельность.

**Ключевые слова:** мотивационная готовность, инклюзивное обучение, ограниченные возможности здоровья, мотивация, обучение.

**O.V. Grishanova**  
Director of MBOU Secondary School No. 1 named after M. M. Prishvina  
Yelets (Russia)  
**U. I. Fedyushina**  
teacher MBOU secondary school №1 named after M. M. Prishvina  
Yelets (Russia)

### FORMATION OF MOTIVATION READINESS IN STUDENTS WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

**Abstract.** This article discusses the main directions of work on the formation of motivational readiness among students with disabilities in an educational organization. This category of children has difficulties when studying in an educational organization. They are manifested in communication, play and learning behavior, socialization and adaptation, the ability to interact in the school team. The proposed areas of work contribute to the successful adaptation and socialization of such students. Each direction of work includes a number of games and exercises and contributes to the development of a steady interest in educational activities, the skill of setting a cognitive task, the ability to analyze one's own activities.

**Keywords:** motivational readiness, inclusive learning, disabilities, motivation, learning.

Изучение мотивационной готовности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья недостаточно охарактеризовано в психолого-педагогической литературе. Однако в работе отечественных ученых (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, Л. Славина, Д.Б. Эльконин) роль мотивационных факторов подчеркивается как составляющая академической успеваемости [1, с. 101].

А. И. Запорожец считает, что мотивационная готовность – это целостная система неразрывно связанных качеств детской личности, включающих специфику личностной сферы, а также степень развитости механизмов волевого акта. Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, В.Д. Шадриков отмечают немаловажность мотивационного звена в структуре к обучения в школе [2, с. 89].

Учащийся, мотивированный на обучение характеризуется тем, что школа вызывает интерес не только из-за атрибута школьной жизни, но и возможностью получать новые знания. Обучающемуся необходимо целенаправленно регулировать поведение, когнитивной деятельности. Для этого ребенок должен обладать развитой учебной мотивацией. Немаловажной становится для развития мотивационной готовности уровень сформированности эмоциональной сферы ребёнка, она должна быть устойчивой, чтобы на её фоне стало возможно развитие учебной деятельности. Мотивы учения, как отмечает Д.Б. Эльконин, позволяют определить последовательность в формировании позиции школьника и формируют его мотивационную готовность к школьному обучению.

Обучающиеся с ограниченными возможностями испытывают трудности при обучении в образовательной организации, т. к. внутренняя позиция учащегося не сформирована (нет необходимости общаться с другими детьми и взрослыми; подчиняться традициям и правилам группы, не ставя под угрозу их интересы в обучении) (Н.А. Дыпина, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер). Наиболее распространенные трудности мотивации к обучению в школе наблюдаются у детей с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра. Трудности мотивации проявляются в коммуникации, игровом и учебном поведении, социализации и адаптации, умении взаимодействия в школьном коллективе.

В определении трудностей мотивационной готовности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Н.Г. Лусканова рекомендует использовать метод анкетирования для оценки уровней школьной мотивации, которая включает в себя несколько вопросов, отражающих отношение детей к образовательному учреждению, учебному процессу, эмоционального реагирования на учебные ситуации.

Методика Т.А. Нежной «Беседа о школе» позволяет выявить внутреннюю позицию ребёнка с ограниченными возможностями и основную мотивацию к обучению в школе. Методика «Градусник» Н. П. Фетискина предназначена для выявления эмоционального состояния, страхов на начальной стадии развития в период обучения.

Работа над преодолением трудностей и формированием мотивационной готовности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра в образовательной организации имеет несколько направлений: развитие представлений детей о дальнейшем обучении в школе, формирование навыка взаимодействия между нормотипичными детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования, совершенствовании заинтересованности в учебном процессе, способностей к инициативности, воспитании осмысленного отношения к обучению в школе и внутренней позиции [3, с.49].

Каждое направление включает в себя игры и упражнения, которые нацелены на развитие мотивационной готовности к обучению в школе у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра и могут быть



использованы как в процессе урочной, так и во внеурочной деятельности. Игры и упражнения включают в себя:

- *приветствие* (предполагает разминку, настрой на урочную и внеурочную деятельность). Позволяет настроить обучающихся на выполнение заданий, сплотить, создать благоприятную атмосферу в школьном коллективе;

- *основная часть* содержит ряд выполнения упражнений или проведение игр, направленных на развитие мотивационной готовности к обучению в школе у данной категории детей.

- *рефлексия* – анализ деятельности. При этом учитывается с двух точек зрения: эмоциональная (что больше всего понравилось / не понравилось), смысловая (для чего мы это делали).

Игры и упражнения («Игры в школе», «Мы на уроке», «Я-учитель» и т. д.), основного этапа имеют определённый порядок проведения: сообщение темы, затем озвучивание педагогом конкретного события (ситуации, игры), в ходе которого предлагаются характеристики героев, игрушки, предметы-заместители, распределяются роли (дети могут выбрать их сами) с целью привлечения интереса детей, формирования умения выполнять действия от другого лица. Здесь же формируется умение передавать ролевую интонацию, вести диалог [4, с. 55].

На конечном этапе важен выбор вариантов окончания предложенной игровой ситуации с целью конкретизации, поиска средств достижения цели, определения границ допустимого поведения, определения этических ограничений; установления причинно-следственных связей с целью развития выбранной ситуации, поиска причины отрицательных моментов, а также возможности изменения данной ситуации для положительного разрешения конфликтов и проблем. Важно научить детей с ограниченными возможностями здоровья увидеть различные варианты разрешения проблем и уметь применить практические навыки, полученные в игровой ситуации, к их преодолению.

Важную роль в развитии мотивационной готовности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья играет достижение поставленных целей, которые они достигают в процессе специальной коррекционной работы. В 2020 году по итогам конкурсного отбора на базе МБОУ СШ № 1 им.М.М. Пришвина г. Ельца открыт ресурсный класс, чтобы помочь быть успешными особым детям, имеющим расстройства аутистического спектра. Инклюзивное образование является проявлением гуманистического направления. Ресурсный класс – это площадка, на которой сосредоточены ресурсы для наиболее эффективного включения ребенка с аутизмом в школьную среду.

Первоначальная задача, которая стоит перед специалистами класса – налаживание контакта с детьми. Ребенок должен не только уметь, но и, главное, хотеть сотрудничать со взрослыми. Для решения этой проблемы были проведены тестирования мотивационной сферы ребенка, которые продолжаются регулярно, поскольку мотивационная сфера детей с РАС неустойчива и склонна к постоянным изменениям, но без этого знания специалист класса не сможет выстроить работу с ребенком.

Важным условием для успешного обучения детей с РАС является наличие необходимых наглядных материалов. В классе должна быть необходимая аппаратура для демонстрации видео и аудиозаписей (компьютер, мультимедийный проектор, экран, магнитофон). Наглядные материалы ресурсного класса ориентированы на особенности развития и организации

внимания учащихся. На начальном этапе обучения вся наглядность индивидуальна и находится перед глазами обучающегося, поскольку большинство детей не умеет ещё работать фронтально. Так как детям с РАС особенно близка предметно-практическая деятельность, то многие пособия подразумевают манипуляции при помощи рук.

Для преодоления своих трудностей каждому ребенку нужна своя опора, необходимо подбирать (создавать) наглядные материалы, представленные на слуховой, зрительной и тактильной основе (услышать, увидеть, написать). Это помогает каждому ребенку успешно решать познавательные задачи и находить свои пути для компенсации слабых сторон развития. Для детей с РАС характерно лучшее усвоение учебных материалов, если они представлены в виде схем, алгоритмов, таблиц.

В соответствии с требованиями ФГОС для детей с ОВЗ для формирования успешности в освоении АООП НОО в программе коррекционной работы необходимо предусматривать мероприятия, обеспечивающие удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с РАС, их инклюзию (интеграцию) в организации и освоение ими АООП НОО.

В рамках мероприятий по социализации детей с РАС, организации их внеурочной деятельности в школе используется проект «Театр для всех!», который финансово поддержан Федеральным агентством по делам молодежи, благотворительным фондом социальной защиты «Милосердие». Он создан для формирования инклюзивной благоприятной среды, для приобщения детей, в том числе с нарушением интеллекта, опорно-двигательного аппарата, с РАС, к театральному искусству и к изучению истории своей страны.

Школа вполне отражает существующие в обществе модели отношений. Она является не только «зеркалом» окружающего ее общества, но и влияет на изменение социального ландшафта вокруг нее. Важно, что формирование благоприятной социальной среды для «особых» детей происходит непосредственно при участии волонтеров-обучающихся, что воспитывает в детях толерантное отношение друг к другу.

Ценным является живое общение, которое сближает всех участников театра, и которого так не хватает всем нам в современном мире. В рамках проекта «Театр для всех!» в каждом ребенке воспитывается чувство ответственности, дети учатся быть добрее, человечнее, отзывчивее, а главное, воспитывается инициативу, которая будет необходима в будущем каждой конкурентоспособной личности.

Работая над проектом «Театр для всех!», педагог-руководитель театра на деле реализует инициативу: «Россия – страна возможностей!». Так, если каждый учитель проявит свою инициативу и сделает хоть одного ученика немного счастливее, значит, учитель обрел энергию роста и поделился ею со своими учениками.

Таким образом, формирование мотивационной готовности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья имеет целостную систему воспитания и

способствует развитию стабильного интереса к учебной деятельности, навыка постановки познавательной задачи, умения анализировать собственную деятельность.

### Список литературы

1. Борякова, Н.Ю. Педагогическая система обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М.: АСТРЕЛЬ, 2008. – 250 с.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб. : ПИТЕР, 2000. – 215с.
3. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 2004. – 352 с.
4. Соколова, Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. – М. : ООО «Аспект», 2005. – 448 с.

*Д. Д. Городова,*  
аспирант кафедры социологии  
*Н.Н. Пачина,*  
доктор психологических наук, профессор,  
Липецкий государственный технический университет,  
Липецк (Россия)

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕРНЕТ СРЕДЕ

**Аннотация:** статья раскрывает процесс социализации учащихся младших классов под влиянием интернета в динамичном информационном обществе. Проводится теоретический анализ процесса социализации, обуславливается специфика социализации школьников в виртуальной среде. Выделяются цели и задачи работы. Рассматривается специфика и особенности становления личности в младшем школьном возрасте. Изучается интернет среда как фактор и механизм социализации современных школьников. Выделяются положительные и негативные факторы влияния интернета на процесс социализации учащихся младшего школьного возраста. Даются рекомендации по снижению деструктивного влияния интернет среды на процесс социализации школьников, а также предлагается использование цифровых технологий для повышения эффективности процесса становления личности и успешного вхождения в общество.

**Ключевые слова:** социализация, школа, образование, интернет, интернет технологии.

*J.D. Gorodova,*  
Postgraduate student of the Department of Sociology  
*N.N. Pachina,*  
Doctor of Psychological Sciences, Professor,  
Lipetsk State Technical University,  
Lipetsk (Russia)

## SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE INTERNET ENVIRONMENT

**Annotation:** the article reveals the process of socialization of primary school students under the influence of the Internet in a dynamic information society. A theoretical analysis of the process of socialization is carried out, the specifics of the socialization of schoolchildren in a virtual environment are determined. The goals and objectives of the work are highlighted. The article considers the specifics and features of the formation of a personality in primary school age. The

Internet environment is studied as a factor and mechanism of socialization of modern schoolchildren. The positive and negative factors of the influence of the Internet on the process of socialization of primary school age students are highlighted. Recommendations are given to reduce the destructive influence of the Internet environment on the process of socialization of schoolchildren, and also the use of digital technologies is proposed to increase the efficiency of the process of personal formation and successful entry into society.

**Keywords:** socialization, school, education, Internet, Internet technologies.

Виртуальное пространство и интернет технологии активно развиваются в современном обществе, в результате чего общество трансформируется, постепенно становясь цифровым. На сегодняшний день в обществе происходит трансформация способов взаимодействия, ценностных ориентаций, моделей поведения. Глобальное развитие интернета, распространение социальных сетей, мессенджеров, рост числа интернет пользователей меняют не только структуру современного общества, но и множество социальных институтов, таких как семья и школа.

Глобализация и интеграция интернет среды выделяют его в особое информационное пространство. Это пространство проецирует модель социального взаимодействия, имея свои модели поведения, нормы, ценности, культуру.

На данный момент процесс социализации детей протекает не только в традиционных социальных институтах семьи и школы, но и в интернет среде, которая имеет колоссальное влияние на процесс социализации школьников и дальнейшее становление их личностей.

Актуальность определяется выделением нового информационного пространства в связи с глобальным использованием виртуального пространства. Интернет как среда социализации школьников несет в себе риски, опасности, но вместе с тем является неотъемлемой частью жизни любого школьника. Большему влиянию подвержены дети младшего школьного возраста. Важной задачей является рассмотреть потенциал и риски интернет среды как фактора, влияющего на процесс социализации школьников. Интернет среде в роли формирующего аспекта социализации необходимо тщательное изучение и анализ в виду недостаточной изученности проблемы и новизны явления.

Целью является рассмотрение интернет среды как фактора, определяющего процесс социализации детей младшего школьного возраста и влияющего на дальнейшее становление личности.

Цель определяет следующие задачи:

1. Теоретический анализ процесса и понятия «социализация»;
2. Раскрытие роли интернет среды в процессе социализации школьников;
3. Обозначение потенциальной опасности в виртуальном пространстве;
4. Рекомендации по снижению негативного влияния на процесс социализации школьников.

Термин «социализация» появился в трудах американского социолога Ф.Г. Гиддинга. Он трактует социализацию как «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни»

[3].

Американский социолог Е.А. Росс дает следующее определение: «социализация – это процесс формирования чувств и желаний, отвечающих потребностям группы» [1, с. 33].

«Социализация – это включение индивида в нацию (народ) путем достижения сходства в языке, образовании, воспитании с другими индивидами, составляющими общество» [2]. Так определяет процесс социализации французский психолог Г. Тард.

«Социализация – процесс интеграции индивида в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение её социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ему успешно функционировать в обществе» [4]. Такое определение дает русский социолог и психолог И.С. Кон.

Существует множество определений и подходов к определению социализации, потому как этот процесс является непрерывным, комплексным и междисциплинарным.

Социализация является интегрирующим процессом, который протекает всю жизнь человека, потому что социализация – всегда двусторонний процесс, в котором человек адаптируется к обществу, а общество адаптируется к человеку. Общество не может быть статичным, в этой системе всегда протекают различные процессы, происходят изменения, именно потому социализация является комплексным, интегрирующим процессом, который протекает всю человеческую жизнь.

С древних времен семья была базовым институтом социализации личности. Первичная социализация протекала именно в семье, где первые нормы, правила, традиции, ценности усваивал ребенок. Школа являлась следующим по важности институтом социализации, в котором процесс социализации продолжался, дополнялся и немного изменялся в зависимости от вида школьного образования, взаимодействия между учителями и учащимся, внутриклассными коммуникациями.

В эпоху цифровизации место и значение институтов социализации трансформировалось и преобразилось. Усложнение общественных явлений и процессов усложнило процесс социализации, выдвинув на первый план общественные группы и организации (школу, окружение, неформальные группы). Школьный класс является малой группой, которая выполняет самую важную функцию – межличностное взаимодействие. Учащиеся тесно и постоянно взаимодействуют между собой, обмениваются социальным опытом, информацией, эмоциями, усваивают ценности и нормы друг друга. Школа как социальный институт имеет огромное значение на процесс социализации школьников, особенно в младшем школьном возрасте (6-11 лет). На данном этапе социализации закладывается восприятие общественной культуры, традиций, ценностей. Ребенок формирует представления о будущем, профессиональном становлении и самоопределении. Если данный этап будет освоен успешно, то ребенок перейдет на следующий этап будучи уверенным в

своих умениях, навыках, сформирует интересы и будущие стремления. В случае неудачи его может ожидать апатия, страхи, тревожность, пониженная самооценка. Все это является деструктивным аспектом в становлении личности.

Дети в цифровом обществе выходят за рамки усвоения и принятия общественных установок и норм в институте семьи и даже школы. Трансформация общественных институтов социализации повлекла за собой выделение обособленного института социализации – интернет среды. Это обусловлено популярностью и распространением интернет технологий в обществе.

Практически каждый член общества сегодня является пользователем интернета, социальных сетей, мессенджеров. У детей школьников интернет и социальные сети имеют особую популярность, заменяя им традиционные развлечения. Дети используют интернет среду не только как источник получения и передачи информации, но и как социальную модель реального мира.

Можно выделить несколько аспектов, объясняющих популярность интернет среды у школьников:

1. Равные отношения в виртуальном пространстве, свобода модели поведения, свобода выбора, свобода общения. Человек может выбрать любой пол, возраст, вкусы, играя при этом абсолютно различные социальные роли и являясь кем угодно.

2. Анонимность. Взаимодействие в интернет среде строится на анонимности всех пользователей. Можно выбрать любую модель поведения в интернете, при этом сохраняя полную анонимность. Данное свойство влечет за собой чувство безнаказанности, позволяя вести себя в виртуальном пространстве так, как нельзя позволить себе в реальной жизни, где взаимодействие ограничивается правилами и социальным статусом. Данный аспект является негативным фактором развития и становления личности ребенка.

3. Свобода. В интернет пространстве каждый пользователь свободен в своем выборе, выражении своей позиции, общении. Свобода проявляется в процессе коммуникации между пользователями, потому как в любой момент пользователь может выйти из виртуального взаимодействия в реальный мир.

4. Общие интересы. Имея трудности с вхождением в коллектив в реальном обществе, или в поиске единомышленников, друзей, ребенок всегда может найти пользователей со схожими интересами, взглядами, вкусами в интернет пространстве.

Интернет среда в процессе социализации влияет на принятие общественных норм, формирование ценностей, установок, ориентаций. Когда социализация ребенка протекает в виртуальном пространстве, меняется и досуг, и учебный процесс. Интернет среда выступает социальным институтом социализации, который динамично развивается в современном обществе и который не подчиняется традиционным законам развития общества.

Грамотное и успешное освоение интернет технологий, умение

ориентироваться в интернет пространстве, развитие новых цифровых умений и качеств, изучение новых видов деятельности можно рассматривать как позитивные факторы социализации в интернет среде.

К негативным можно отнести: интернет зависимость, формирование иррациональной модели поведения, неумение интегрировать в реальное общество, агрессивное поведение, неуспешные коммуникации с людьми при живом общении, отсутствие контроля и ответственности из-за анонимности в интернете.

Интернет пространство как уникальная среда социализации личности не может контролироваться социальными институтами полностью, но выделяются рекомендации, которые позволят контролировать и отслеживать в какой-то степени процесс социализации школьников в виртуальной среде:

1. Со стороны института семьи: цензура. Многие гаджеты и устройства имеют функцию «родительский контроль», которая позволит родителям устанавливать рамки в интернет среде, блокируя нежелательные сайты или социальные сети. Родители могут влиться в процесс социализации ребенка в интернет пространстве, проводя с ним время в тех же социальных сетях, создав свою «страницу». Тем самым ребенок получит пример и установку поведения в интернете от родителей. Родителям рекомендуется проводить с ребенком обучающие беседы, рассказывая о потенциальных угрозах и опасностях в интернете (мошенничество, кража личной информации, угрозы). Цифровое просвещение и пример поведения родителя в интернет пространстве поможет ребенку выработать грамотное поведение в интернет среде.

2. Со стороны образовательных учреждений: повышение цифровой грамотности учащихся, педагогов и родителей путем организации открытых уроков, семинаров, круглых столов. Обсуждения, анализ, рекомендации со стороны школы и семьи поможет школьнику отличать подлинную информацию от ложной, выбирать собеседников в интернет пространстве более грамотно, не стать жертвой мошенников или травли.

Стоит отметить, что дети младшего школьного возраста обладают гибкостью и обучаемостью более чем взрослые. А потому контролировать интернет пространство, в которой школьник проводит время, является возможным в какой-то степени. При разумном и грамотном освоении интернет среды, ребенок становится компетентным и осведомленным в области компьютерных, цифровых технологий.

В современную цифровую эпоху интернет среду как институт социализации личности невозможно игнорировать. Роль этого института социализации будет только возрастать в будущем. Следует ограничить влияние негативных факторов на процесс социализации: нежелательного контента, опасных сайтов, времяпровождение в социальных сетях. Полностью исключить деструктивное влияние интернет среды на становление личности ребенка не представляется возможным, но есть алгоритмы снижения деструктивного влияния. Помимо этого, важно не допустить снижения важности других важнейших институтов социализации – семьи и школы.

В заключении можно сказать, что контроль семьи и школы как базовых институтов социализации необходим в процессе виртуальной социализации ребенка. Ведь именно интернет среда оказывает решающее влияние на становление и развитие личности в современном обществе. Важно задавать вопросы, получать достоверную информацию, обсуждать в школе и семье особенности виртуального взаимодействия, и тогда открытость информации и комплексное получение знаний снизят риски и опасности интернет среды.

Процесс социализации в современном обществе является многогранным, комплексным, и требует гармоничной работы и контроля со стороны всех социальных институтов общества. Именно слаженная и грамотная работа институтов социализации обеспечит эффективный и успешный процесс социализации детей.

#### Список литературы

1. **Tillman К. J.** Teorie socjalizacji. Spolecznosc, instytucja, upodmiotowienie / К. J. Tillman/ – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PAN, 2005. – 258 p. Текст: электронный.
2. **Арон, Р.** Этапы развития социологической мысли / Р. Арон // пер. с франц. – Москва: Издат. группа «Прогресс-Универс», 1993. – 608 с. Текст: непосредственный.
3. **Гиддингс, Ф.Г.** Основания социологии / Ф.Г. Гиддингс. – Москва: Красанд. – 2015. – 434 с. Текст: электронный.
4. **Кон, И.С.** Социологическая психология / И.С. Кон. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. Текст: электронный.



**Р.А. Дормидонтов**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
**В.К. Елисеев**  
доктор педагогических наук, профессор  
**А. И. Меремьянина**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского  
Липецк (Россия)

## **ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания на НИР, научный проект: «Психология и педагогика инклюзивного образования: оценка качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации»,  
№ соглашения: 073-03-2021-017/2 от 21.07 2021

***Аннотация:** в статье представлен анализ систем оценки качества реализации инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации.*

***Ключевые слова:** системы оценки качества инклюзивного образования, критерии качества, структурные и психолого-педагогические компоненты инклюзивного образования.*

**R.A. Dormidontov**  
Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,  
**V.K. Eliseev**  
doctor of pedagogical sciences, professor,  
**A.I. Meremyanina**  
Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
LIPETSK STATE PEDAGOGICAL  
P. P. Semenov-Tyan-Shanskij university

## **THE PROBLEM OF ASSESSING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE RUSSIAN FEDERATION IN THE CONDITIONS OF INCLUSION**

***Abstract:** the article presents an analysis of systems for assessing the quality of the implementation of inclusive education in general education organizations of the Russian Federation.*

***Keywords:** systems for assessing the quality of inclusive education, quality criteria, structural and psychological-pedagogical components of inclusive education.*

Научные исследования российских ученых, посвященные проблеме мониторинга и оценки качества условий для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, можно условно разделить на две большие группы: оценка качества предоставляемых условий реализации инклюзивного образования (Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова [4], Д. С. Ильина [6], А. В. Ильина, Ю. Г. Маковецкая, О. Н. Тверская и др.) и анализ динамики индикаторов качества

инклюзии (С. В. Алехина, Ю. В. Мельник, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов [1, 3], Н. А. Мёдова [7], Л. М. Низова, М. И. Данилова [8], Т. Л. Чепель, Т. П. Абакирова, А. Ю. Шеманов и др.). В большинстве работ (С. В. Алехина, Д. С. Ильина, О. Г. Петрович, Н. А. Ряписов, А. Г. Ряписова, Т. Л. Чепель, Т. П. Абакирова, С. В. Самуйленко), посвященных проблеме оценки качества инклюзивного образования, в качестве инструмента оценки качества чаще всего указывается именно мониторинг. В современных педагогических условиях мониторинг рассматривается как один из наиболее эффективных инструментов оценки качества инклюзивного образования, с помощью которого представляется возможным выявлять и анализировать изменения в инклюзивном процессе на всех уровнях образования с учетом различных категорий детей с ОВЗ и детей-инвалидов, форм инклюзии.

В условиях муниципальной образовательной системы, критериями и показателями эффективности реализации предложенной модели инклюзивного образования могут выступать: консультативно-организационно-методическое обеспечение инклюзивного образования; наличие двухуровневой системы с базовым учреждением в качестве ресурсного центра, подготовка учителей к работе в инклюзивном образовании посредством организации курсов повышения квалификации и переподготовки для профессорско-преподавательского состава и школьных учителей, удовлетворение образовательных потребностей детей с ОВЗ и их родителей, вариативность получения образования, повышение инклюзивной компетентности работников образования [7].

Объектами мониторинга нередко выступает качество инфраструктурных компонентов инклюзивного образования, как то: нормативно-правовая база и специальное программно-методическое обеспечение, направленные на наиболее эффективную интеграцию детей с ОВЗ в образовательное и социокультурное пространство общеобразовательной школы. Другим качественным компонентом выступает содержание деятельности всех специалистов, вовлеченных в процесс инклюзии. Наконец, невозможно достигнуть наиболее оптимальных качественных результатов без наличия системы диагностических и контрольно-оценочных мероприятий, позволяющих своевременно выявить трудности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и педагогов, работающих с ними, а также проследить положительную динамику инклюзивного процесса в образовательной организации.

Система оценки качества инклюзивного процесса в образовательной организации, по мнению многих российских ученых (С. В. Алехина, Т. Г. Богданова, Н. М., Ильина, О. Г., Ю. В. Мельник, Назарова, Д. С. Петрович, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов, Д. Е. Шевелева и др.), направлена на выявление уровней эффективности достижения целей при планировании результатов интеграции детей с ОВЗ в массовую школу: насколько разнообразны формы их реализации с применением современных психолого-педагогических

технологий, насколько высок профессиональный уровень всех участников образовательного процесса.

В некоторых субъектах Российской Федерации введена процедура оценки качества адаптированных основных образовательных программ (АООП) в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ОВЗ [6, 8]. Так, в общеобразовательных организациях Челябинской области был проведен мониторинг оценки качества инклюзивного образования с учетом всех категорий нарушения здоровья обучающихся. В результате было выявлено качество ресурсного, кадрового, финансового и материально-технического обеспечения АООП и разработан инвариантный оценочный механизм, позволяющий наиболее эффективно отслеживать и оценивать условия их реализации [6]. Заслуживает внимание опыт Новосибирской области, в котором акцент в реализации инклюзивного образования в регионе сделан именно на оценке его качества. Целью работы созданной в Новосибирском государственном педагогическом университете международной научной школы «Мониторинг эффективности инклюзивной практики» выступила разработка методического и критериального аппарата контроля эффективности образовательного процесса в условиях инклюзии. В исследовании, проведенном в рамках указанной выше школы, делается акцент на комплексный характер оценки качества результатов инклюзивного процесса, подразумевающей независимую внешнюю оценку в форме государственной итоговой аттестации (государственный выпускной экзамен), и внутреннюю оценку (текущий контроль и промежуточная аттестация), что позволяет включить в оценочный процесс потребителей образовательных услуг [11].

Таким образом, стоит констатировать, что в настоящее время в России в качестве критериев оценки эффективности инклюзивного образования используется, в основном, качество инфраструктурных компонентов инклюзивного образования: нормативно-правовая база и программно-методическое обеспечение и др. При этом целостная система оценки качества инклюзии, базирующаяся на научно обоснованных психолого-педагогических критериях, до настоящего времени не сложилась.

#### *ЛИТЕРАТУРА*

1. Алехина С.В. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование / С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Том 11. – № 4. – С. 121-132.

2. Алехина С.В. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] / С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Клиническая и специальная психология. – 2020. – Том. 9. – № 2. – С. 62-78. – Режим доступа: Портал психологических изданий PsyJournals.ru [https://psyjournals.ru/psyclin/2020/n2/Alehina\\_et\\_al\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/psyclin/2020/n2/Alehina_et_al_full.shtml)

3. Алехина С.В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина // Материалы научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» (ред. кол. С.В. Алехина и др.) – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
4. Богданова Т.Г. Эвалюация как инструмент управления качеством инклюзивных процессов в образовании /Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова// Специальное образование. – 2020. – № 3. – С. 24-39
5. Вакорина, Л.Ю. Инклюзивное образование в России: механизмы управления и повышения эффективности: дис. ... канд. социологических наук: 22.00.08 / Вакорина Людмила Юрьевна. – М., 2019. – 221 с.
6. Ильина Д.С. Мониторинг ФГОС ОВЗ как оценочная процедура ресурсного обеспечения реализации адаптированных образовательных программ /Д.С. Ильина// Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2019. – № 3 (8). – С. 28–32.
7. Мёдова Н.А. Модель инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы. 13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Н.А. Мёдова. – Томск, 2013.
8. Низова Л.М. Инклюзивное образование как форма социализации инвалидов (на примере Республики Марий Эл) / Л.М. Низова, М.И. Данилова // Образовательная политика. – 2017. – № 1 (75). – С. 102-109.
9. Петрович О.Г. Система мониторинговых исследований условий обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью: опыт института развития образования / О.Г. Петрович // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2020. – № 1 (21). – С. 33-41
10. Реализация адаптированных образовательных программ основного общего образования для детей с ОВЗ, создание условий для полноценной реализации в общеобразовательных организациях инклюзивного образования: методические рекомендации / А. В. Ильина, Ю.Г. Маковецкая, О.Н. Тверская, И.Л. Дубровина. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 96 с.
11. Ряписов Н.А. Мониторинг эффективности инклюзивной практики / Н.А. Ряписов, А.Г. Ряписова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1 (29). – С. 7-19

***В.К. Елисеев,***

доктор педагогических наук, профессор;

***М.В. Коробова,***

кандидат педагогических наук, доцент

***Н.Н. Кузьмин,***

кандидат педагогических наук, доцент,

Липецкий государственный педагогический университет

имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,

Липецк (Россия)

## **АНАЛИЗ СИСТЕМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания на НИР, научный проект: «Психология и педагогика инклюзивного образования: оценка качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации»,

№ соглашения: 073-03-2021-017/2 от 21.07 2021

**Аннотация:** в статье представлен анализ систем оценки качества реализации инклюзивного образования за рубежом. Обобщены варианты оценки качества инклюзивного образования в европейских странах, США, Индии и др.

**Ключевые слова:** системы оценки качества инклюзивного образования, критерии качества, структурные и психолого-педагогические компоненты инклюзивного образования.

**V.K. Eliseev**

doctor of pedagogical sciences, professor,

**M.V. Korobova**

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

**N.N. Kuzmin**

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

Lipetsk State Pedagogical University

P.P. Semionov-Tian-Shansky

Lipetsk (Russia).

## ANALYSIS OF SYSTEMS FOR ASSESSING THE QUALITY OF INCLUSIVE EDUCATION ABROAD

**Abstract:** *the article presents an analysis of systems for assessing the quality of the implementation of inclusive education abroad. The variants of assessing the quality of inclusive education in European countries, the USA, India, etc. are summarized.*

**Keywords:** *quality assessment systems of inclusive education, quality criteria, structural and psychological-pedagogical components of inclusive education.*

В зарубежных научных исследованиях основное внимание уделяется в основном психолого-педагогическим индикаторам не столько качества инклюзивного образования, сколько критериям его организации. Однако при оценке качества инклюзии практически не применяются критерии (индикаторы) инфраструктуры инклюзивного образования. Тем не менее, в монографии «Quality Indicators for Inclusive Education» показатели оценки качества инклюзивного образования представлены как квинтэссенция конкретных практик, которые обобщены в результате исследований и школьного опыта, чтобы способствовать развитию инклюзивного обучения для всех обучающихся, включая учащихся с ограниченными возможностями.

Подобного рода показатели носят наименование индикаторов качества. Показатели (индикаторы) качества условно разделены на следующие сферы (области, факторы) деятельности, среди которых: комитет управления школой; школьная среда; ответственность и полномочия; политика приема детей; совещание (Совет) по совместному планированию; инклюзивная учебная программа; практика обучения; оценка и оценивание; индивидуальная поддержка учащихся; поддержка родителей и семьи; развитие персонала; здоровье и безопасность; медицинское обслуживание; питание [11].

Подобного рода показатели носят наименование индикаторов качества.

Показатели (индикаторы) качества условно разделены на следующие сферы

(области, факторы) деятельности, среди которых: комитет управления школой; школьная среда; ответственность и полномочия; политика приема детей; совещание (Совет) по совместному планированию; инклюзивная учебная программа; практика обучения; оценка и оценивание; индивидуальная поддержка учащихся; поддержка родителей и семьи; развитие персонала; здоровье и безопасность; медицинское обслуживание; питание [11].

Оценка качества инклюзивного образования в школах ЕС, как правило, имеет многомерную структуру. Качественное инклюзивное образование определяется сочетанием элементов, которые должны действовать одновременно. Эти элементы относятся к двум сферам: школьной политике и практике, с одной стороны, и человеческих и физических ресурсах, доступные им, – с другой. Наиболее важным и незаменимым элементом (критерием качества) в процессах инклюзивного образования выступает построением в школе культуры инклюзивности. Эта культура проецируется на политику и практику школы и развивается с большей или меньшей легкостью в зависимости от имеющихся ресурсов. [1].

В некоторых европейских образовательных учреждениях особое внимание уделяется измерению аудиторных показателей инклюзивного образования, основанного на сотрудничестве, дифференциации учебных программ, чувстве самоэффективности учителей при работе с учащимися с особыми потребностями. Как показали исследования, польские и хорватские учителя начального образования в целом дали положительные субъективные оценки качества инклюзивного образования. Учителя из обеих стран дали самые высокие оценки самооценки компетенций в отношении мониторинга, предоставления программ, адаптированных к индивидуальным потребностям их учеников, проверки полученных знаний и сотрудничества с родителями. Самые низкие оценки были даны по субшкале «Ресурсы для инклюзивного образования» по хорватской выборке. Сравнение оценок качества инклюзии польских и хорватских учителей показывают, что учителя из Польши оценили свои компетенции для обеспечения инклюзивного образования, а также воспринимаемую инклюзивность на уровне школы выше, чем хорватские учителя. [6].

В части европейских дошкольных учреждений, например в Финляндии, практикуют такие критерии инклюзии, как: эмоциональная поддержка и общий эмоциональный тон в классе; связь между учителем и учениками; чувствительность и отзывчивость учителя к потребностям детей и др. [13].

В материалах по инклюзии британских исследователей можно встретить синтетическое понятие «Индекс», который, видимо, можно соотнести с обобщенным аналогом индикатора качества инклюзивного образования. Ключевыми компонентами Индекса выступают такие понятия как «инклюзивность», «барьеры на пути обучения и участия», «ресурсы для поддержки обучения и участия» и «поддержка разнообразия» [2,3]. Иногда в англоязычной научной литературе, посвященной практической реализации инклюзивного образования можно встретить такое понятие, как «Оценка

качества инклюзивного опыта». Эта оценка включает следующие компоненты: поддержка персонала, доступность физической среды, индивидуализация, участие и вовлеченность детей, контакты и отношения между взрослыми и детьми, контакты и взаимодействия между детьми [20].

Для оценки качества учебного процесса в инклюзивном образовании нередко полезно использовать шкалы оценки качества занятий в инклюзивных дошкольных программах. К такого рода инструментам оценки качества работы учителя относится «Профиль инклюзивного класса» – рейтинговая шкала, с помощью которой можно оценивать систематическую практическую работу учителя в инклюзивных классах [14,15].

В Канаде разработана специальная шкала качества охвата детей раннего возраста (SpecialLink). Этот инструмент состоит из двух субшкал, позволяющих получить баллы за способность к включению в дошкольные программы. В частности, практика включения в специальные программы «Профиль инклюзивного класса» состоит из 11 пунктов и оценивает качество конкретных инклюзивных практик, охватывающих такие области, как индивидуальные планы программ, физическая среда и особые потребности, а также переход в школу. [15,16]. Исследование валидизации «Профиля инклюзивного класса» проведенное в Соединенном Королевстве, показало, что шкала измеряет «качество» как мономерную конструкцию, состоящую из 10 элементов. Это означает, что в основу «Профиля» положен только один скрытый фактор. Текущее исследование было основано на новой исследовательской поддержке меры «Профиля инклюзивного класса» с намерением опробовать ее на греческой выборке. В частности, одной из основных целей исследования было изучение применимости «Профиля инклюзивного класса» [15]

Канадская шкала принципов инклюзивности SpecialLink оценивает степень, в которой программы раннего обучения включают набор принципов, отражающих приверженность охвата всех детей в «сообществе» инклюзивного образования. В данную шкалу включены такие параметры, как физическая, доступная среда, оборудование и материалы, роль директора, поддержка персонала и др.[5,8,9]. Нередко за индикаторы качества инклюзивного образования выдаются его общие или частные принципы: перестройка культуры, политики и практики в школах таким образом, чтобы они отвечали разнообразию учащихся в данной местности; снижение барьеров для обучения и участия для всех учащихся и др.[7]. Развитие индикаторов качества инклюзивного специального образования связывается с обеспечением видения и руководящих принципов политики, процедур и стратегий обучения, которые будут способствовать обеспечению эффективного образования для всех детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями [14].

Иногда в европейских образовательных организациях для оценки качества инклюзивного образования встречаются шкалы оценки зоны комфорта воспитателей по уходу за детьми при обслуживании маленьких детей с ограниченными возможностями в инклюзивных условиях раннего детства [4].



В практику некоторых дошкольных образовательных учреждений США, реализующих инклюзивное образование, внедряются показатели качества академического и социального роста учащихся с ограниченными возможностями и без них, а также используются смешанные методы оценки, сочетающие количественные измерения развития учащихся с качественным анализом представлений родителей, учителей и другого школьного персонала о развитии детей в рамках программы [18]. Нередко в школах, осуществляющих инклюзивное образование, используются анкеты самооценки качества образовательного процесса, которые необходимы для рефлексии преподавательского состава [17].

Во многих образовательных учреждениях США, в которых реализуется инклюзивное образование, используются следующие «общие критерии качества, которые распространяются на следующие сферы образовательного процесса:

1. Руководство образовательной организацией
2. Школьный климат
3. Планирование и участие
4. Учебная программа, обучение и оценка
5. Планирование программ и развитие
6. Реализация программы и ее оценка
7. Индивидуальная поддержка учащихся
8. Партнерские отношения между семьей и школой
9. Совместное планирование и обучение
10. Профессиональное развитие
11. Планирование эффективной работы
12. Совершенствование практики

Заслуживает внимания система оценки качества штата Мэн (QRS) Соединенных Штатов Америки под названием "Качество для меня" включает глобальные программные показатели, которые определяют и повышают качество в учреждениях здравоохранения и образования. Этот контрольный список расширяет текущий документ с четкими показателями, в которых основное внимание уделяется основанной на фактических данных практике, способствующей включению детей с ограниченными возможностями и различных культурных и языковых групп населения. [10]. В США кроме инклюзивного образования реализуются программы инклюзивного отдыха. В штате Северная Каролина введены качественные показатели (индикаторы) подобных рекреативных инклюзивных программ: административная поддержка; характер программ; характер деятельности; экологические/логистические соображения; методы программирования [19].

### **Список литературы**

1. Benasco, Ximena Pérez. "2 Quality factors of inclusive education in Europe: an exploration WORK TEAM." (2016). Quality factors of inclusive education in Europe: an exploration: [https://includ.ed.eu/sites/default/files/documents/quality\\_factors\\_of\\_inclusive\\_education\\_final\\_en.pdf](https://includ.ed.eu/sites/default/files/documents/quality_factors_of_inclusive_education_final_en.pdf)



2. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
3. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion Developing Learning and Participation in Schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
4. Buysse, V., Wesley, P. W., Keyes, L., Bailey, D. B. (1996). Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 20, 189-204.
5. Cate, D., Diefendorf, M., McCullough, K., Peters, M. L., & Whaley, K. (Eds.). (2010). *Quality indicators of inclusive early childhood programs/practices: A compilation of selected resources*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, National Early Childhood Technical Assistance Center.
6. Early Childhood Technical Assistance Center, & National Center for Pyramid Model Innovations (2020). *Indicators of High-Quality Inclusion*. Retrieved from <https://ectacenter.org/topics/inclusion/indicators.asp>
7. EASNIE [European Agency for Special Needs and Inclusive Education] (2011). *Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for practice*. Odense, DK: EASNIE. Retrieved from: [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice\\_KeyPrinciples-2011-EN.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_KeyPrinciples-2011-EN.pdf)
8. Irwin, S. H. (2005). *SpeciaLink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale*. Winnipeg, Manitoba, Canada: SpeciaLink: The National Centre for Child Care Inclusion.
9. Lero, D. S. (2010). *Assessing inclusion quality in early learning and child care in Canada with the SpeciaLink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale*. Retrieved from <http://www.childcareresearch.org/childcare/resources/18882/source>
10. Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). *Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature*. In Forlin, C., & Loreman, T. (Eds.), *Measuring inclusive education* (pp.165-187). West Yorkshire: Emerald Group Publishing Limited.
11. Mishra, Priyadarshi & Jangira, N & Kapoor, Satish. (2018). *Quality Indicators for Inclusive Education*. Retrieve from [https://www.academia.edu/35259816/Quality\\_Indicators\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_pd](https://www.academia.edu/35259816/Quality_Indicators_for_Inclusive_Education_pd).
12. National Professional Development Center on Inclusion. (2011). *Research synthesis points on quality inclusive practices*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute, National Professional Development Center on Inclusion. Retrieved from [http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPointsInclusivePractices-2011\\_0.pdf](http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPointsInclusivePractices-2011_0.pdf)
13. Pakarinen Eija, Lerkkanen Marja-Kristiina & Antje von Suchodoletz (2020): *Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms*, *International Journal of Research & Method in Education*, DOI: 10.1080/1743727X.2020.1791815
14. Sánchez, S., Rodríguez, H., & Sandoval, M. (2019). *Descriptive and comparative analysis of School Inclusion through Index for Inclusion*. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 1-13
15. Soukakou, E. P. (2012). *Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the inclusive classroom profile (ICP)*. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478-488.
16. Soucacou, E. P., Sylva, K. (2010). *Developing observation instruments and arriving at inter-rater reliability for a range of contexts and raters: The early childhood environment rating scales*. In Walford, G., Tucker, E., Viswanathan, M. (Eds.), *The SAGE handbook of measurement* (pp. 61-85). London, England: SAGE.

17. Sulzberger L.A., (2015) Quality Indicators for Inclusive Practices: How Are We Doing? Retrieved from <http://ttacwm.blogs.wm.edu/quality-indicators-for-inclusive-practices-how-are-we>

[ding/#:~:text=Quality%20Indicators%20for%20Inclusive%20Practices%3A%20How%20Are%20We%20Doing%3F](#)

18. Susan R. Warren, Richard S. Martinez & Lori A. Sortino (2016) Exploring the Quality Indicators of a Successful Full-Inclusion Preschool Program, Journal of Research in Childhood Education, 30:4, 540-553, DOI: [10.1080/02568543.2016.1214651](https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1214651)

19. Susan R. Jones (1996) Toward Inclusive Theory, NASPA Journal, 33:4, 347-354, DOI: [10.1080/00220973.1996.11072421](https://doi.org/10.1080/00220973.1996.11072421)

20. Wolery, M., Pauca, T., Brashers, M. S., & Grant, S. (2000). Quality of inclusive experiences measure. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute.

***В.К. Елисеев,***

доктор педагогических наук, профессор

***Ю.В. Романова,***

кандидат педагогических наук, доцент

***Е.С. Бычкова,***

старший преподаватель,

Липецкий государственный педагогический университет

имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,

Липецк (Россия)

## **РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА СИСТЕМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ РОССИИ**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания на НИР, научный проект: «Психология и педагогика инклюзивного образования: оценка качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации»,  
№ соглашения: 073-03-2021-017/2 от 21.07 2021

*Аннотация:* в статье представлены результаты мониторинга систем оценки качества реализации инклюзивного образования в общеобразовательных организациях регионов Российской Федерации.

*Ключевые слова:* мониторинг качества инклюзивного образования, критерии качества, структурные и психолого-педагогические компоненты инклюзивного образования.

***V.K. Eliseev***

doctor of pedagogical sciences, professor,

***U.V. Romanova***

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

***Bychkova E.S.***

senior teacher, Lipetsk State Pedagogical University

P.P. Semionov-Tian-Shansky

## RESULTS OF MONITORING OF THE QUALITY ASSESSMENT SYSTEMS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REGIONS OF RUSSIA

***Abstract:** The article presents the results of monitoring the quality assessment systems for the implementation of inclusive education in general education organizations of the regions of the Russian Federation.*

***Keywords:** monitoring the quality of inclusive education, quality criteria, structural and psychological-pedagogical components of inclusive education.*

За последние годы в Российской Федерации опубликовано большое количество научных исследований, посвященных проблеме обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях начального и общего образования. Тем не менее, несмотря на достаточное количество публикаций, посвященных проблемам инклюзивного образования, проведенных конференций международного и всероссийского уровня по данной тематике, проблема оценки качества инклюзивного процесса в общеобразовательной школе по-прежнему остается актуальной. С одной стороны, стоит отметить немногочисленность фундаментальных научных исследований в этой области образования. Содержание подавляющей части статей в научных журналах носит поверхностный и описательный характер. С другой стороны, в настоящее время уже накоплен опыт мониторинга и оценки качества инклюзивного образования, как на уровне образовательных организаций, так и на региональном уровне. Обобщение данного опыта является необходимым условием формирования системы оценки качества реализации инклюзивного образования, как в отдельных субъектах федерации, так и на общероссийском уровне [1,2,3,4].

В настоящем исследовании в качестве основной методики оценки качества реализации инклюзивного образования использовался мониторинг. В современных научных исследованиях, в том числе и психолого-педагогических, мониторинг рассматривается как один из наиболее эффективных инструментов оценки качества инфраструктуры образовательного процесса [4]. Оценка качества инклюзивного образования проводилась по 14 выделенным критериям в ходе мониторинга официальных сайтов общеобразовательных учреждений. В ходе мониторинга проведена оценка качества реализации инклюзивного образования в 547 общеобразовательных учреждениях 12 субъектов Российской Федерации (от 40 до 50 на каждый субъект РФ). Мониторинг позволил оценить качество инфраструктурных компонентов инклюзивного образования регионов РФ, т.е. насколько качественно общеобразовательные организации республик, краев и областей России оснащены нормативно-правовой, материально-технической, методической базой и специальным программно-методическим обеспечением, направленным на наиболее эффективную интеграцию детей с ОВЗ в образовательное и социокультурное

пространство общеобразовательной школы, а также выявить наличие инклюзивной культуры педагогов, учащихся и их родителей. Данные критерии позволили получить объективную картину качества организации инклюзивного процесса в конкретной образовательной организации.

Данные, полученные в результате мониторинга оценки качества инклюзивного образования в регионах РФ (таблица 1) можно интерпретировать следующим образом:

**Таблица 1.**

**Ранжирование показателей системы оценки качества инклюзивного образования, на основании проведенного мониторинга в регионах РФ (средние значения в %)**

Ранг	Наименование критериев качества инклюзивного образования	Среднее значение оценки качества по критерию в %
1.	Соответствие адаптированных образовательных программ инклюзивного образования требованиям ФГОС для детей с ОВЗ	94,33 %
2.	Организационные аспекты реализации инклюзивного образования.	92,08 %
3.	Методическое сопровождение инклюзивного образования	74,58 %
4.	Наличие педагогической технологии реализации инклюзивного образования.	72,75 %
5.	Психолого-педагогическая готовность преподавательских кадров к инклюзивному образованию	72,75 %
6.	Кадровое обеспечение, реализующего коррекционную направленность обучения и комплексный подход к сопровождению обучающихся из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью	65,33 %
7.	Материально-техническое обеспечение реализации инклюзивного образования и его уровни	62,17 %
8.	Информационное обеспечение реализации инклюзивного образования	60,67 %
9.	Система специальной поддержки освоения основной образовательной программы детьми при инклюзивном образовании	55,83 %
10.	Квалификация кадрового состава образовательной организации, принимающего участие в реализации инклюзивного образования	53,51 %
11.	Качество кадрового состава образовательной организации, принимающего участие в реализации инклюзивного образования	44,25 %
12.	Результаты образования обучающихся с ВЗ, осваивающих адаптированную образовательную программу инклюзивного образования	42,43 %
13.	Психологическая готовность обычных детей к условиям инклюзивного образования	38,18 %
14.	Психолого-педагогическая готовность родителей детей с ОВЗ к реализации инклюзивного образования	34,08 %

В целом, по результатам мониторинга, оценка качества основных параметров реализации инклюзивного образования (материально-технического, информационного, кадрового) выше среднего уровня, что свидетельствует о достаточном уровне качества основных инфраструктурных компонентов необходимых для реализации качественного инклюзивного образования в регионах РФ. Тем не менее, наблюдаются значительные расхождения в оценках качества отдельных параметров инклюзивного образования в регионах

России. В частности мониторинг зафиксировал значительные различия в результатах оценки качества психолого-педагогической готовности преподавательских кадров к инклюзивному образованию (72,75%) и психологической готовности родителей детей с ОВЗ (43,08%) и обычных детей к условиям инклюзивного образования (38,18%). Показатели кадрового обеспечения, реализующего коррекционную направленность обучения (65,53%), его квалификация (53,51%) и качество (44,25%) различаются.

Зафиксированы значительные различия между высокой оценкой качества организационного, технолого-методического компонентов сопровождения инклюзивного образования (в среднем 80%) и невысокой оценкой качества результатов образования обучающихся с ОВЗ, осваивающих адаптированную образовательную программу инклюзивного образования (42,43%).

Отмечен чрезвычайно низкий уровень психологической готовности обычных детей к условиям инклюзивного образования (38,18%), что свидетельствует о нежелании большей части детей получать образование в одном классе и в одной образовательной среде вместе с детьми с ОВЗ.

Анализ исследовательских материалов, полученных в ходе мониторинга качества реализации инклюзивного образования в регионах РФ, позволяет сделать следующие выводы:

✓ Мониторинговое исследование констатировало наличие различий между показателями качества реализации организационного, технолого-методического компонентов сопровождения инклюзивного образования в Российской Федерации и показателями качества реализации компонентов обеспечения учебного процесса: кадрового, материально-технического и информационного. Однако наиболее существенные различия наблюдаются между показателями оценки качества реализации организационных, технолого-методических компонентов инфраструктуры инклюзивного образования и показателями психологической готовности родителей детей с ОВЗ и обычных детей к условиям инклюзивного образования.

✓ Мониторинговое исследование комплексной оценки качества инклюзивного образования в регионах Российской Федерации показало, что в регионах значительно большее внимание уделяется качественной стороне организационного, технолого-методического и в меньшей степени кадрового, материально-технического и информационного инфраструктурных компонентов инклюзивного образования. Психолого-педагогическим компонентам качества реализации инклюзивного образования уделяется значительно меньше внимания.

#### Список литературы

12. Алехина С.В. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование / С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Том 11. – № 4. – С. 121-132.

13. Алехина С.В. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] / С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Клиническая и специальная психология. – 2020. – Том. 9. – № 2. – С. 62-78. –

Режим доступа: Портал психологических изданий PsyJournals.ru  
[https://psyjournals.ru/psyclin/2020/n2/Alehina\\_et\\_al\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/psyclin/2020/n2/Alehina_et_al_full.shtml)

14. Алехина С.В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина // Материалы научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» (ред. кол. С.В. Алехина и др.) – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

15. Фарман И.П. Мониторинг как метод исследования и представления данных [Электронный ресурс] / И.П. Фарман: – Режим доступа: [http://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-kak-metod-](http://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-kak-metod-issledovaniya-i-predstavleniya-znaniy)  
<http://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-kak-metod->

*А.А. Жаковщикова,*

магистрант.

Научный руководитель : к.п.н., доцент Федорова О.А.

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия).

## ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются различные пути повышения эффективности уроков математики в начальной школе.

**Ключевые слова:** эффективность урока, начальная школа, учитель, урок, младшие школьники.

*A. A. Zhakovshchikova*

Master's student

Scientific supervisor - *O. A. Fedorova*

*Master's Degree in Education, Assistant Professor*

*"SSU named after N. G. Chernyshevsky"*

## WAYS TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF MATHEMATIC LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

**Abstract:** This article discusses various ways for increasing the effectiveness of mathematic lessons in elementary school.

**Keywords:** the effectiveness of the lesson, primary school, teacher, lesson, junior schoolchildren.

Основы российского законодательства о народном образовании отмечают, что обучение – это главная форма организации образовательного процесса. Основным направлением по реформированию общеобразовательных и профессиональных школ является повышение качества образования.

Актуальность выбранной темы заключается в необходимости исследования новых методов и способов повышения эффективности уроков математики в начальной школе в условиях постоянно развивающейся системы школьного образования. Как и вся система непрерывного образования, начальная школа ориентируется в своей деятельности на новые принципы: демократизация, гуманизация, непрерывность, дифференциация, развивающая направленность образования. Современный учитель начальной школы должен хорошо

представлять пути совершенствования начального образования, чтобы стать его активным участником.

Урок является основной структурной единицей образовательного процесса. Само понятие «эффективность урока» трактуется как степень достижения поставленной на уроке цели с учетом затраченных усилий, средств и времени. Она зависит от разнообразных факторов, включающих в себя понятность и доступность поставленной цели, применение новых форм обучения и педагогических технологий, использование грамотно подобранных методических приёмов, уровень мотивации обучающихся.

В зависимости от выбранного типа урока, будь то урок «открытия» нового знания, рефлексии, урок общеметодологической направленности или урок развивающего контроля, изменяется деятельность обучающихся на уроке, а также форма подачи и контроля материала. В современном образовательном процессе наиболее часто используемыми являются урок «открытия» нового знания и урок рефлексии, что продиктовано требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Данные типы уроков являются наиболее благоприятными для подачи нового материала и его успешного усвоения и закрепления [3, с. 10].

При построении уроков различных типов в первую очередь педагогам необходимо учитывать психолого-педагогические особенности детей. Основными особенностями детей младшего школьного возраста являются их готовность и интерес к овладению новыми знаниями, умениями и навыками. Им хочется научиться читать, правильно и красиво писать, считать, их очень увлекает сам процесс учения, и младший школьник проявляет в этом отношении большую активность и старательность. Ребенок, включаясь в разнообразные виды деятельности, тем самым становится субъектом образовательного процесса. Таким образом, эффективность урока математики в начальной школе напрямую зависит от активности детей на уроке и уровня их вовлеченности в разнообразные виды деятельности (продуктивную, творческую, исследовательскую, проектную).

В данный момент одним из путей повышения эффективности уроков и как следствие повышение качества обучения является использование в образовательном процессе цифровых образовательных технологий и ресурсов. В связи с этим современный подход к обучению предполагает широкое использование возможностей, предоставляемых глобальной сетью Интернет. Он ориентирован на внедрение новых образовательных технологий, реализующих современные возможности, предоставляемые глобальным техническим прогрессом.

Интерактивные технологии в образовательной среде являются обязательным условием функционирования высокоэффективной модели обучения, основной целью которой считается активное вовлечение каждого учащегося в образовательную и исследовательскую деятельность. Преподаватели могут превратить традиционные уроки в творческую среду обучения, привлекая внимание учащихся с помощью интерактивных инструментов. Кроме того, использование этих инструментов позволяет организовать взаимодействие как учителя с учениками, так и учеников друг с другом. Такому взаимодействию наиболее способствует цифровая образовательная среда.

Развитие цифровой образовательной среды в школе имеет своей основной целью обеспечение высокого качества образования. Данная среда позволяет внедрить персонализацию в образовательный процесс, а также побудить детей к самостоятельной работе с большим объемом информации и научить для этого использовать различные

инструменты и вспомогательные средства, что благоприятствует высокой продуктивной деятельности.

Сегодня интерактивные технологии активно используются при проведении уроков, в том числе и с использованием игровых технологий, при организации самостоятельной работы учеников на уроках и дома. На сегодняшний день в образовательном процессе начальной школы педагоги-практики используют следующие цифровые образовательные ресурсы: Яндекс. Учебник, Учи.ру, ЯКласс, «Learning Apps», рабочая тетрадь «Skysmart», «Mind meister» и др.

Компьютерные технологии обучения могут привести математическое осмысление, позволят открыть учащимся иной путь для самостоятельной деятельности. Очень важно, чтобы ребенок сам в процессе выполнения упражнения убеждался в правильности или ошибочности своего предположения. При этом ему открыт путь к активному поиску правильного ответа. С компьютерными упражнениями возможны коллективные и индивидуальные формы работы.

Для выявления путей эффективности уроков математики в начальной школе нами был проведен анализ периодических изданий по проблеме исследования. Одним из наиболее часто используемых путей повышения эффективности уроков по любому предмету, в том числе и математике, является нестандартный подход к обучению. Так, например, в статье авторов В.Н. Хаустова, В.И. Куриленко и М.А. Полякова [8], речь идет об использовании при изучении математики аллегорических сказок (здесь также имеет место межпредметное взаимодействие, а именно создание связи с литературой). «В некотором царстве, в некотором государстве жили-были 3 точки и 2 отрезка...». Так на примере олицетворения математических величин детьми изучается тема «Обозначение буквами точек и отрезков». И в такой легкой форме данная тема весьма хорошо усваивается детьми [8].

Соглашаясь с мнением Ганзиной С.Ф. [2] актуальным путем повышения эффективности уроков является игровой метод обучения, который является наиболее актуальным именно на начальном этапе образования. В основе данного метода лежит организация учебной деятельности учащихся при помощи создания условных ситуаций, в которых ученики приобретают опыт познавательной, творческой и оценочной деятельности. В своей статье «Игра как средство мотивации на уроках математики в начальных классах» С.Ф. Ганзина [2] говорит о том, что в первую очередь игра служит для развития именно творческого мышления, что формирует у детей нестандартный подход к решению той или иной проблемы, которую игра ставит перед ними.

Еще один путь повышения эффективности уроков – это использование проектного метода. Проектный метод является актуальным на всех этапах школьного образования, просто его сложность меняется в связи с возрастом и объемом знаний у детей младшего школьного возраста. На начальном этапе (начальная школа) использования данного метода младшие школьники включаются в решение проектных задач [4, 5, 6, 7]. Дети учатся работать в команде, самостоятельно искать и отбирать нужную им информацию в различных источниках, как бумажных, так и электронных. Кроме этого решение проектных задач создает возможность для развития у детей креативного мышления, творчески мыслить и находить новые решения поставленных перед ними задач. «Данная деятельность призвана развивать: научное мышление, интеллектуальную инициативу, коммуникативные качества личности, творческий подход к собственной деятельности, представления о межпредметных связях», – считает В.В. Балаклеец [1].

Использование интерактивной доски в учебном процессе также значительно повышает эффективность усвоения материала учащимися, при значительной экономии времени, а также мотивирует учеников на получение знаний и успешность. Работа на уроке



становится живым действием, вызывающим у ученика неподдельную заинтересованность. Очень удобно использовать интерактивную доску при проверке домашнего задания: заранее сохранить решение задач, и на уроке воспроизвести и прокомментировать решение. Можно сканировать и проецировать на доску решение из тетради ученика и сразу же производить проверку. Если в решении были ошибки, дети видят их, вместе обсуждают и исправляют. А можно сделать заготовку, в которой пропущены ключевые слова, фразы. Учащийся заполняет пропуски, комментирует свою работу и формулирует правило. Удобно использовать интерактивную доску для организации устной и самостоятельной работы.

Таким образом, проведенный анализ показал, что существует большое количество путей повышения эффективности уроков в начальной школе при изучении математики. Каждый педагог сам выбирает метод или способ, наиболее подходящий именно ему и его обучающимся. В силу своей уникальности любой путь в той или иной степени позволяет повысить мотивацию учащихся, а при использовании их в комплексе можно достичь максимального результата.

#### Список литературы

1. Балаклеец В.В. Использование проектного метода на уроках математики при обучении младших школьников [Электронный ресурс]: Молодой ученый [Электронный ресурс] [сайт]. URL: <https://moluch.ru/archive/138/38631>

2. Ганзина С.Ф. Игра как средство повышения мотивации на уроках математики в начальных классах [Электронный ресурс] : Молодой ученый [Электронный ресурс] [сайт]. URL: <https://moluch.ru/archive/256/58734/>

3. Давыдов В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. 2017. № 1. С. 3-18.

4. Федорова О.А. Развитие представлений о симметрии у детей дошкольного и младшего школьного возраста / О.А. Федорова // Актуальные вопросы начального естественно-математического образования. Выпуск 9: Сб. науч. тр. Саратов : Издательский центр «Наука», 2016. С. 33-37.

5. Федорова О.А. «В царстве симметрии» : Учебное пособие для детей младшего школьного возраста. Саратов : Наука, 2017. 40 с.

6. Федорова О.А., Коновалова Н.В. Развитие представлений о симметрии у детей младшего школьного возраста: из опыта работы / О.А. Федорова, Н.В. Коновалова // Совершенствование экологообразовательной деятельности в Саратовской области : Межвуз. сб. науч. тр. Саратов : ИЦ «Наука». 2018. Выпуск 16. С. 96-102.

7. Федорова О.А. Изучение симметрии в начальной школе. Начальная школа. 2020. №5. С. 55-59.

8. Хаустова В.Н. Методы и приемы стимулирования мышления на уроках математики в начальных классах [Электронный ресурс] : Молодой учитель [Электронный ресурс] [сайт]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13074/> (дата обращения: 16.06.2021).

**Л.М. Звезда,**

кандидат педагогических наук, доцент,

**Ю.Д. Медведева**

магистрант,

Липецкий государственный педагогический университет

имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,

Липецк (Россия)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме адаптации младших школьников к условиям обучения в школе. Рассматривается проведенная диагностика уровней сформированности адаптации у первоклассников города Липецка. Представлены результаты исследования процесса адаптации младших школьников к условиям обучения в школе. Разработана и адаптирована программа педагогической поддержки первоклассников к обучению в школе.

**Ключевые слова:** диагностика, адаптация, критерии и показатели адаптации первоклассников, педагогическая поддержка.

L.M. Zvezda,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,  
Lipetsk (Russia)  
Y.D. Medvedeva  
Master's student  
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,  
Lipetsk (Russia)

## FEATURES OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ADAPTATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO SCHOOL

**Abstract.** The article is devoted to the problem of adaptation of younger schoolchildren to the conditions of learning at school. The conducted diagnostics of the levels of adaptation formation in first-graders of the city of Lipetsk is considered. The results of the study of the process of adaptation of younger schoolchildren to the conditions of learning at school are presented. A program of pedagogical support for first-graders to study at school has been developed and adapted.

**Keywords:** diagnostics, adaptation, criteria and indicators of adaptation of first-graders, pedagogical support.

Сегодня начальное общее образование направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности (овладение чтением, письмом, счетом, основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля, культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни) [5].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обращено внимание на личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, которые должны отражать, помимо прочего, овладение начальными навыками

адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире; принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения [6].

Стандарт направлен на обеспечение условий, педагогической поддержки младших школьников в процессе адаптации ребенка к обучению в школе.

Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка. Переход ребенка-дошкольника в школьную образовательную среду – это переход его в иное культурное пространство, в другую возрастную категорию и социальную ситуацию развития. С поступлением младшего школьника в школу в его жизни происходит множество изменений: другой режим дня, новые требования к поведению, другой стиль общения, учебная нагрузка. Данные изменения одновременно оказывают на младшего школьника очень сильное влияние, создавая для него стрессовую ситуацию, которая помимо переживаний и тревожности может привести к невротическим реакциям.

Проблемой адаптации к школе занимались Л. И. Божович, И. Л. Левина, Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, Т. В. Костяк, Т. В. Дорожевец, Г. М. Чуткина, и другие авторы. Интерес представляет понимание школьной адаптации в трудах И. Л. Левиной, которая представляет ее как социальный процесс освоения личностью новой школьной ситуации, как один из видов социальной адаптации, выраженный в определенном уровне овладения навыками и умениями, в формировании некоторых необходимых качеств личности, в развитии устойчивого положительного отношения ребенка к процессу обучения [4].

Категория «педагогическая поддержка» младших школьников к условиям обучения в школе разрабатывалась в трудах разных авторов: А. Г. Асмолова, О. С. Газман, Н. В. Ивановой, А. В. Иванова, Т. В. Анохиной, Л. Л. Косенко, Е. П. Албитовой, Н. В. Шереметовой, О. А. Рожковой и других.

Критериальный подход к школьной адаптации можно увидеть у Я. Л. Коломинского и Е. А. Панько, которые в качестве критериев данного вида адаптации называют успеваемость, овладение навыками, умениями и знаниями по основным предметам; положение в структуре межличностных отношений и эмоциональное самочувствие; самостоятельность и инициативность общественная активность [3].

По мнению Т. В. Анохиной педагогическая поддержка представляет систему средств, обеспечивающих помощь младшим школьникам в самостоятельном индивидуальном выборе, в преодолении проблем самореализации в учебной и других типах деятельности [1].

А. Г. Асмолов рассматривает проблему педагогической поддержки с позиции психологии индивидуальности и содействия ребёнку как фактора развития личности, как поддержку в самоосуществлении индивидуальности [2].

Отечественная наука рассматривает педагогическую поддержку в русле гуманистической парадигмы и характеризует ее как технологию организации личностного взаимодействия взрослого и ребенка, как педагогическое

сопровождение, процесс создания психологически комфортных условий для личностного развития, как воспитательная технология.

Рассматривая данную проблему организации педагогической поддержки первоклассников к новым условиям деятельности, нами проведено было исследование, целью которого стало проведение диагностики уровней адаптации младших школьников к обучению в школе и на основе полученных данных разработать эффективные педагогические условия адаптации учащихся к школьному обучению, а также реализация Программы педагогической поддержки первоклассников к условиям обучения в школе.

Изучив исследования ученых Я.С. Коломинского, Е.А. Панько, Э.М. Александровской, С.М. Тромбах, которые предлагали различные варианты критериев адаптации первоклассников, нами были предложены следующие:

1. Организационный критерий, включающий умения ребенка приспособиваться к новой системе организации жизни; готовность первоклассника к принятию новой социальной позиции школьника; а также – принятие им школьных правил.
2. Эмоционально-мотивационный, со следующими показателями: наличие интереса и желания к процессу обучения в школе; стремление к новым знаниям; отсутствие значительных сложностей в обучении.
3. Оценочно-результативный критерий включает ориентировку ребенка на свои интересы или желания одноклассников; уверенность в поступках; отсутствие или наличие проблем в отношениях с преподавателем и одноклассниками.
4. Личностно-деятельностный критерий определяется стремлением совершать моральные поступки; добросовестностью или уходом от ответственности; инициативностью, адекватностью самооценки; коммуникативными навыками.

Результаты исследования показали, что полностью сформированная внутренняя позиция первоклассников оказалась у 26% учащихся. Средний уровень сформированности нового социального статуса «ученика» показали 48% детей. Эти данные свидетельствуют о том, что дальнейшая ориентация пошла на предпочтение игровой деятельности первоклассников. Около 60% учащихся первых классов составили дети с доминированием социальных мотивов учения, ориентированные на похвалу педагога, а не собственные учебные мотивы. Третья часть учащихся стремятся к новым знаниям, многие любопытны, им все интересно, о чем говорят в школе.

Проанализировав факторы адаптации первоклассников к обучению в школе, а также результаты нашего исследования мы обобщили составляющие педагогической поддержки учащихся младших классов к условиям обучения в школе.

❖ Создание определенной системы обучения и воспитания. Преобразование классно-урочной системы в личностно-ориентированный

процесс. Создание воспитательной среды, построенной на принципах взаимной ответственности, взаимопомощи, заинтересованности педагога в гармонизации взаимоотношений с ребенком и родителями.

❖ Опора педагога на «зону ближайшего развития» первоклассника при формировании мотивации в достижении успеха. Профессионально подготовленный учитель должен предусматривать дифференцированный подход как в объеме нагрузки первоклассника, так и в средствах контроля с учетом индивидуальных особенностей и уровня подготовленности ребенка.

❖ Педагогическая поддержка учащихся младших классов должна быть основана на следующих подходах: деятельностном (включение детей в различные виды групповой и коллективной работы); системный (связь урочной и внеурочной деятельности); интегрированный (взаимосвязь различных видов искусства); региональный (учет этнокультурных особенностей региона) и т.д.

Успешная адаптация младшего школьника к обучению в школе обеспечивается развитием его практических умений и навыков, наличием ценностных ориентаций, конструктивных моделей поведения, позволяющих эффективно взаимодействовать с новым коллективом и выполнять новую социальную роль. Педагогическая поддержка представляет деятельность педагогов по оказанию помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с успешным обучением; с эффективной коммуникацией и самоопределением.

#### **Список литературы**

6. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 23 – 28.
7. Асмолов А. Г. Содействие ребёнку в развитие личности. / А.Г. Асмолов // Новые ценности образования: забота - поддержка - консультирование. Вып. 6. – М.: Инноватор, 1996. – 196 с.
8. Коломинский Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько – М.: Просвещение, 2010. - 190 с.
9. Левина И.Л. Школьная адаптация и ее нарушения / И.Л. Левина – М.: Просвещение, 2011. – 190с.
10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://www.consultant.ru>.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерство образования и науки РФ от 06.10.2009 №373 // [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc](http://www.consultant.ru/document/cons_doc).

**Я.П. Кривко,**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Луганский государственный  
педагогический университет,  
Луганск,

***А.С. Сухотинова,***  
старший преподаватель,  
Луганский государственный  
педагогический университет,  
Луганск

***В.В. Литовка,***  
ассистент старший преподаватель,  
Луганский государственный  
педагогический университет,  
Луганск (ЛНР)

## **ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ С.П. БАРАНОВА О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация:** в статье представлен анализ методов обучения, предложенных С.П. Барановым для младших школьников, которые можно использовать для повышения качества образования в средней и высшей школе. Авторами рассмотрены такие методы как метод изучения оригинала, направленный на изучение объекта в реальных условиях; метод изучения модели, с целью изучения теоретического материала; методы изучения модели и оригинала для установления взаимосвязи учебного материала с представлениями реальных объектов. Раскрыты пути реализации указанных методов на основе традиционных и новых методов и методик, применяемых в средней и высшей школе таких, как самостоятельные работы, творческие домашние задания, наблюдение, метод проектов, кейс-метод, создание портфолио, проблемная лекция, лекция-визуализация и др.

**Ключевые слова:** методы обучения, средняя школа, высшая школа.

***Ya.P. Krivko***

Ph.D., Associate Professor,  
GOU VO LPR "LGPU",

***A.S. Sukhotinova***

Art. Lecturer, State Educational Institution  
of Higher Education LPR "LGPU",

***V.V. Litovka,***

Assistant of the State Educational Institution  
of Higher Education of the LPR "LGPU"

## **IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION BASED ON IDEAS S.P. BARANOVA ABOUT TEACHING METHODS**

**Abstract.** The article presents an analysis of the teaching methods proposed by S.P. Baranov for junior schoolchildren, which can be used to improve the quality of education in secondary and higher education. The authors considered such methods as the method of studying the original, aimed at studying the object in real conditions; the method of studying the model, in order to study theoretical material; methods of studying the model and the original to establish the relationship of educational material with representations of real objects. The ways of implementing these methods based on traditional and new methods and techniques used in secondary and high school, such as independent work, creative homework, observation, project method, case method, portfolio creation, problem lecture, lecture-visualisation, etc. ...

**Keywords:** teaching methods, high school, high school.

Повышение качества образования – одна из основных стратегических задач, стоящих перед любым государством в современном мире. В основе качества образования, как в среднем, так и высшем его звене, лежит качество обучения. Вопрос о применении на уроке того или иного метода обучения всегда служил предметом обсуждения со стороны педагогов. Методам обучения посвятили свои работы такие известные педагоги-ученые как Ю.К. Бабанский, С.П. Баранов, Е.Я. Голанд, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, Е.И. Перовский, М.Н. Скаткин и др.

Особое внимание, на наш взгляд, заслуживают труды Сергея Петровича Баранова, в которых он анализирует процесс обучения с различных позиций, прежде всего с точки зрения взаимосвязи психологии и педагогики. Под обучением понимается искусственно организованная познавательная деятельность, направленная на ускорение индивидуального психического развития и овладения познавательными закономерностями окружающего мира [1, с. 27].

В основе процесса обучения лежат методы его реализации. На сегодняшний день в педагогике имеется множество классификаций методов обучения. Каждая классификация определяет различные стороны процесса обучения, при этом они не противоречат, а лишь дополняют друг друга.

Традиционно большое внимание в педагогической литературе уделяется методам обучения школьников, однако, не меньшую важность для повышения качества образования имеет выбор метода обучения для студентов высших учебных учреждений. С.П. Баранов большей частью изучал методы обучения младших школьников, однако, полученные им результаты имеют ценность и для более старших обучаемых.

Основываясь на концептуальные положения педагогической теории С.П. Баранова, мы можем проследить взаимосвязь и применение методов обучения как в средней, так и в высшей школе с познанием обучающихся окружающего мира.

**Целью статьи** является экстраполяция идей С.П. Баранова о методах обучения младших школьников на среднее и старшее школьное звено и высшую школу.

Классификация методов обучения по С.П. Баранову по соотношению модели и оригинала в учебном процессе представляет собой три взаимосвязанных компонента: методы изучения оригинала – изучение объекта в реальных условиях; методы изучения модели – изучение материала, выраженного в учебниках и книгах; методы изучения модели и оригинала – связь учебного материала с представлениями реальных объектов [2, с. 10-11].

Методы обучения соотношения модели и оригинала по С.П. Баранову позволяют расширить взаимосвязь практической деятельности педагога с процессом познания обучающимся окружающего мира.

*Методы изучения оригинала* направлены на изучение объектов в реальных условиях. Эти методы связаны с систематизацией чувственных образов, основаны на наблюдении за реальными объектами в их естественных связях и

отношениях. Главная их задача заключается в накоплении, систематизации, сохранении и управлении чувственными образами.

Применение методов изучения оригинала в средней школе позволяют вызвать и сохранить чувственный образ школьника в реальных условиях жизни. На уроках учитель может применить исследовательский метод в опытах или наблюдениях учащихся по заданной учебной задаче. В средней школе возможны самостоятельные работы, творческие домашние задания, способствующие формированию собственного отношения конкретного учащегося к окружающему миру. В отношении высшей школы к ним для повышения качества обучения целесообразно в этом направлении применять наблюдение, метод проектов, кейс-метод, создание портфолио и др.

*Методы изучения модели* способствуют созданию определенной структуры познания мира. Они направлены на формирование умений осуществлять поиск необходимой информации, работать со справочной литературой, осуществлять отбор информации, использовать знаково-символьные средства, сравнивать, сопоставлять, анализировать и т.п. Чувственное познание при использовании данных методов выступает в роли сопутствующего элемента. Оно связано с личным опытом студента или ученика.

Методы изучения модели как в средней, так и в высшей школе, преподаватель использует как абстрактную форму познания, опираясь на образное мышление обучающихся. Объяснительно-иллюстративные (или словесные, наглядные) методы обучения, такие, как беседа, рассказ, работа с книгой, демонстрации и др. вызывают словесные и наглядные формы усвоения знаний, например, на уроках изучения новых знаний.

В современных условиях проведения уроков в средней школе учитель может использовать средства обучения, которые позволяют без объяснений учителя познакомить учащихся с новым материалом и теорией. К таким средствам можно отнести программы визуализаторы. Другими словами, иллюстративный материал урока содержит текстовые файлы и так называемые визуализаторы алгоритмов. Использование визуализаторов в преподавании различных предметов в школе как интерактивный метод (т.е. традиционные методы изложения материала дополняются возможностью использования динамических иллюстраций) способствует улучшению понимания школьниками нового материала, образному мышлению.

На основе *методов изучения связи модели с оригиналом* осуществляется связь рационального познания мира с личным опытом обучающегося, его мотивами, интересами, потребностями. Они позволяют сформировать умение учиться, логически рассуждать, решать встречающиеся в жизни проблемы, способствуют осознанию личностного смысла обучения, что актуально в любом возрасте обучающегося.

Методы изучения связи модели с оригиналом позволяют учащимся рассмотреть и мысленно связать учебный материал с точки зрения своего места в жизни, распознать предметы и явления в реальных условиях жизни. На



уроках средней школы учитель может применить кейс-метод (метод ситуативного анализа) как метод активного обучения на основе реальных ситуаций [3, с. 12]. Учащиеся решают практико-ориентированные задачи, при этом у учащихся появляется желание и стремление решить заданную задачу, связанную с жизнью. Также можно применить частично-поисковый, проблемный метод и др. Развивается поисковая мыслительная деятельность учащихся.

Особо актуальной становится идея С.П. Баранова о соотношении модели и оригинала в профессиональном становлении личности: «познанные закономерности могут сохраняться и существовать в опыте человечества лишь тогда, когда они зафиксированы в определенных знаковых моделях, которыми являются научная литература, учебники, схемы, формулы, технические устройства». Взаимодействие модели с оригиналом предполагает достижение «определенной связи изучаемого опыта с личным опытом ученика, его взглядами, интересами» [2, с. 11].

Ввиду этого особую значимость приобретает исследовательская деятельность студентов в процессе обучения в вузе, которая с позиций соотношения модели и оригинала позволяет студентам самим добывать знания, решать возникающие проблемы самостоятельно на основе личностного опыта (оригинала). В вузе процентное соотношение самостоятельной работы значительно выше, чем в школе, что позволяет в процессе соотношения модели и оригинала реализовывать деятельность, направленную на развитие профессионализма. Это в свою очередь требует высокого уровня готовности студента к исследовательской работе, прогнозированию и оцениванию результатов своей деятельности.

На каждом этапе познания происходит определённое соотношение личностных впечатлений обучающегося (оригинала) и учебного процесса (модели), отражённого в образах, схемах, структурах и содержании учебного материала, которые определяют их активность в процессе обучения. Управляя данным процессом, преподаватель в вузе должен использовать в своей деятельности не просто лекции, а проблемные лекции, задавать студентам проблемные вопросы, создавать проблемные ситуации, а также лекции-визуализации.

Проблемная лекция начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Ответы на вопросы требуют размышления. Такого рода лекции обеспечивают творческое усвоение будущими специалистами принципов и закономерностей изучаемой науки, активизируют учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу, усвоение знаний и применение их на практике. А значит, повышают качество обучения.

Лекция-визуализация учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения.

Лекция-визуализация способствует созданию проблемной ситуации, разрешение которой в отличие от проблемной лекции, где используются вопросы, происходит на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации, т.е. с включением активной мыслительной деятельности. При подготовке к такой лекции преподавателю необходимо изменить, переконструировать учебную информацию по теме лекционного занятия в визуальную форму для представления студентам через технические средства обучения или вручную (схемы, рисунки, чертежи и т.п.). Такой вид лекции будет способствовать повышению познавательной и профессиональной деятельности.

Таким образом, применение методов обучения по С.П. Баранову в средней и высшей школе способствует:

- пониманию преподавателем особенностей познавательной деятельности обучающихся, ее противоречивости; помогает ему формировать поисковые учебные задачи и управлять процессом их разрешения.
- расширению личного мировоззрения обучающихся в реальных природных или социальных условиях;
- познанию обучающимся окружающего мира, активизацию мыслительной деятельности и выработке ассоциаций полученных знаний и положительного отношения к ним в жизни.

Однако разнообразие методов обучения в современной педагогике оставляет за учителем (преподавателем) право выбора метода обучения для каждого конкретного случая на определенном уроке. Следовательно, применение методов обучения с позиции С.П. Баранова дополняет педагогическую теорию и развивает творчество самого учителя (преподавателя) в учебном процессе как средней, так и высшей школы, позволяя, тем самым, повысить качество образования в целом.

#### Список литературы

1. Баранов С. П. Сущность процесса обучения: Учеб. пос. по спецкурсу для студентов пед. инст-ов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / С. П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
2. Баранов С. П. Гносеологический подход к начальному обучению: [монография]. – София, 2012.– 168 с.
3. Зарукина Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. – СПб. : СПбГИЭУ. – 2010. – 59 с.

**М.Н. Кузьмина,**

магистр

Научный руководитель:

Заслуженный деятель науки УР, д.п.н.,

профессор, Веретенникова Л.К.

Московский педагогический государственный университет,

Москва (Россия)

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития финансовой грамотности у подрастающего поколения, которая на сегодняшний момент имеет приоритетное значение. Несмотря на то, что в немногих школах нашей страны финансовая грамотность присутствует как дополнительное внеурочное занятие, основная масса учащихся таких знаний не получает, следствием этого является то, что для них данный источник знаний не важен или отсутствие занятия по финансовой грамотности в учебном заведении.

**Ключевые слова:** финансовая грамотность, младший школьник, внеурочная деятельность.

*M. N. Kuzmina,*

master.

Supervisor: Honored Scientist of the UR, Doctor of Medical Sciences,

Professor, Veretennikova L.K.

Moscow Pedagogical State University,

Moscow (Russia)

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF FINANCIAL LITERACY OF A YOUNGER STUDENT IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

**Abstract.** The article deals with the problem of the development of financial literacy among the younger generation, which is of priority importance at the moment. Despite the fact that in a few schools in our country financial literacy is present as an additional extracurricular activity, the bulk of students do not receive such knowledge, the consequence of this is that this source of knowledge is not important for them or the absence of a financial literacy class in an educational institution.

**Keywords:** financial literacy, junior high school student, extracurricular activities.

Финансовая грамотность является тем компонентом личностного развития, который отвечает социальному послы общества в нашей стране. Возникает социальная необходимость в приобретении и формировании готовности к той социально-финансовой среде, в которой мы живем. На основе приобретения экономических знаний, финансовой грамотности и целесообразной культуры поведения, для осуществления данной потребности необходимо во всех российских школах систематизировать и создавать профильные классы, вводить новые предметы с углубленным изучением и проводить дополнительные занятия во внеурочное время. Таким образом формирование финансовой грамотности у подрастающего населения сейчас приобретает особую актуальность и является важным элементом в развитии личности младшего школьника.

Важным критерием для развития финансовой грамотности является еще и воспитание детей младшего школьного возраста, которое требует особого педагогического внимания и имеет свои особенности, связанные со сложным внутренним миром ребенка. В школе формируется отношение ребенка к образованию в целом, вырабатываются основы его социального и гражданского поведения, характер учебной, трудовой, общественной, творческой деятельности. Необходимо учитывать принципиально новые условия развития современного ребенка. Основным элементом финансовой грамотности в России, как правило является воспитанием с детского возраста к старшему поколению и результатам деятельности их труда. Школьники начинают воспринимать и усваивать созданные трудом многих людей духовные и материальные ценности, которые понесли огромные усилия на это. Дети в силу своего возраста и не достаточного опыта не могут воспринимать лексику и речевые обороты взрослых, что является еще более актуальным для внедрения в школьную дисциплину и изучения финансового воспитания. Для этого педагогически-адаптированные финансово-экономические термины для младшего школьника, помогут детям лучше понимать особенности труда в сфере торговых отношений, в сельском хозяйстве и в промышленности, даст возможность понимать важность многих профессий. Финансовая грамотность младших школьников является важным качеством личности, включающая в себя основные экономические понятия, умения и навыки финансовой деятельности, а также: бережливость, инициативность, организованность, трудолюбие, ответственность [1].

Обучения финансовой грамотности младшего школьника, способствует эффективному формированию основ финансовой культуры детей в учебном процессе. В определении объема, структуры и содержания экономических знаний учтены психологические особенности младших школьников, научные понятия соответствуют современному состоянию экономической науки, необходимы и доступны детям по возрасту. Более результатными методами финансовой подготовки младших школьников являются: конкурсы, деловые игры, ролевые игры, вовлечение детей в трудовые процессы на занятиях, в учебных мастерских, на пришкольном участке, дома под руководством родителей; вовлечение детей в осознание и простейший анализ экономических ситуаций; изложение детьми альтернативных точек зрения по изучаемому финансовому вопросу.

Учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на формирование у школьников творческого потенциала, способности к творчеству в самых разнообразных сферах деятельности. Воспитание самостоятельности, творческой инициативы – важнейшие цели нашей школы сегодня, определяющие требования к новому поколению учителей, педагогов [2]. Изучение концептуальных идей и подходов помогает глубже проникнуть в суть теории, понять ее смысл и уяснить, почему используются одни методы и не приветствуются другие, спрогнозировать ход и результаты образовательного процесса. Это знание делает работу педагога более осмысленной и

целенаправленной, тем самым позволяя сэкономить силы, время, душевные ресурсы [3].

Развитие финансовой грамотности во внеурочной деятельности является наиболее эффективной формой организации финансовой подготовки младших школьников в учебном процессе, обеспечивает целостность, систематичность, последовательность формирования основ финансовой культуры учащихся, позволяет наиболее рационально организовать практическую деятельность школьников.

В дальнейшем исследование по развитию финансовой грамотности может осуществляться в направлении изучения межпредметных связей, в осуществлении взаимосвязи школы и семьи по развитию финансовой грамотности, в совершенствовании технологии развития финансовой грамотности младшего школьника с учетом культуросообразности способа действия.

#### **Список литературы:**

1. Буйлова, Л.Н. Концепция развития дополнительного образования детей: от замысла до реализации/Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова. - М: Пед. о-во России, 2016. - 190 с.
2. Веретенникова, Л.К. Подготовка будущих педагогов к развитию творческого потенциала обучающихся. Монография/Л.К.Веретенникова//Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет». - М: МПГУ, 2018. - 163с.
3. Землянская, Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников, учебник и практикум для СПО/Е.Н.Землянская//Профессиональное образование. – М.: Издательство Юрайт, 2017г., - 507с.

***С.В. Куранова,***

магистрант,

Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,

Научный руководитель: д. п. наук, профессор А.Ж. Овчинникова  
Липецк (Россия)

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье рассмотрено понятие «логическое мышление», его структура и основные стадии развития. Определено понятие «нестандартные задачи», рассмотрены их виды, проанализирована роль в развитии логического мышления обучающихся. Описаны педагогические условия развития логического мышления путем решения нестандартных задач. Доказана их эффективность.

**Ключевые слова:** логическое мышление, нестандартные задачи, математика, младшие школьники, педагогические условия.

**S.V. Kuranova**

master,

Lipetsky State Teachers University named

after P.P. Semenov-Tian-Shansky,

Lipetsk (Russia)

Dr.P., Professor, **A.Zh. Ovchinnikova**,

**Abstract.** The article considers the concept of "logical thinking", its structure and the main stages of development. The concept of "non-standard tasks" is defined, their types are considered, the role in the development of logical thinking of students is analyzed. The pedagogical conditions for the development of logical thinking by solving non-standard tasks are described. Their effectiveness has been proven.

**Keywords:** logical thinking, non-standard tasks, mathematics, primary school students, pedagogical conditions.

Проблема развития логического мышления младших школьников связана с высказыванием «правильно мыслить» Оно означает уметь разбирать, выстраивать непротиворечивые (корректные) логичные суждения, соблюдая причинно-следственные связи. Особенно важно развивать логическое мышление детей начальных классах, поскольку развитая логика помогает выделять суть в потоке информации, принимать взвешенные решения и чётко формулировать свои мысли.

Актуальность развития данного феномена у младших школьников отражена в ФГОС НОО и требует дальнейшего поиска путей и педагогических условий его развития.

В психолого-педагогической литературе также накоплен и обобщён богатый материал по развитию логического мышления детей младшего школьного возраста, которое изучается в разных направлениях, а) устанавливающее связь между логическим мышлением, интеллектом и речью (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Т.М. Землянухина, С.А. Ладивир, А.А. Люблинская, Н.Н. Поддьяков и др.) б) способствующее формированию универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, Л.В. Занков); опирающееся на этапы познания (С.П. Баранов, С.Б. Барашкина, А.Ж. Овчинникова, А.З. Зак, М.В. Лазарева, Н.И. Лифинцева, И.В. Тигрова, Л.З. Цветанова-Чурукова и др.).

Особое место в данном процессе играют идеи С.П. Баранова о систематизации чувственного опыта младших школьников в процессе логического мышления. В обосновании данного положения автор исходит из соотношения образного и понятийного, конкретного и абстрактного в развитии личности. На этой основе он выделяет три основных фактора управления чувственным познанием учащихся: 1) качество отражения действительности в чувственном образе на основе оригинала или по модели; 2) количество чувственных образов, адекватных представлениям учеников окружающей действительности или её отдельных сторон в изучаемой закономерности; 3) мера чувственного при отражении закономерности, характеризующейся той

совокупностью чувственных образов, которая позволяет представить в обобщенном виде группы предметов и явлений, отраженных в изучаемой закономерности [1].

Однако проблема развития логического мышления с использованием нестандартных заданий, реализация его педагогических условий, несмотря на высокий уровень исследований (А.З. Зак, Ю.М. Колягин, Л.М. Лихтарников, Л.Г. Петерсон, Д. Пойа, Г.И. Саранцев, Л.М. Фридманн), недостаточно рассмотрена в практике начального обучения, что обуславливает актуальность данного исследования.

Прежде чем рассмотреть педагогические условия развития логического мышления у младших школьников, следует определить понятие логическое мышление младших школьников.

В его основе, по мнению И.Г. Песталоцци и К.Д. Ушинского, лежат логические операции сравнение, сопоставление, анализ и обобщение. Поэтому развитие логического мышления должно стать основной задачей обучения в начальной школе, поскольку логика – одна из самых важных наук, помогающих сформировать всесторонне развитую личность [2].

Логическое мышление, по мнению Л.А. Венгера — это путь, который проделывает человек, решая какую-либо задачу. Решение это осуществляется на основе прошлого опыта, который оформляется сначала в понятия, затем в умозаключения [2].

В.А. Оганесян утверждал, что логическое мышление позволяет рассмотреть изучаемый объект в целом, не учитывая его конкретных свойств. Он считал, что логическое мышление входит в состав абстрактного и позволяет человек делать выводы, устанавливать причины и следствия того или иного явления, заранее предвидеть итоги и т. д. [4]

С.П. Баранов одним из компонентов логического мышления детей считал логические высказывания, которые формируются на основе классической (формальной) логики, которая включает логические категории: понятие и виды его определений; классификация; умозаключение (дедуктивное, индуктивное, по аналогии) [1]. В учебном процессе учебник отражает логику мысли авторов и требует от ученика адекватного построения мыслей (например, дать определение понятия, построить умозаключение, доказать, обосновать систему и др.

Таким образом, логическое мышление в психолого-педагогической литературе определяется либо как явление, либо как процесс, либо как деятельность. Для нас важно понимание, что в логического мышления младших школьников лежат логические операции, формирующие интеллектуальные умения и способствующие пониманию закономерностей окружающего мира.

Роль логического мышления в изучении математики состоит в овладении логическими приемами процесса познания, а также в овладении языком и соответствующими общими понятиями, характерными для математической логики (логические операции, высказывания и др.), которые помогают раскрыть структуру и глубже понять учебный материал. Большую роль в этом

играют нестандартные задачи, которые учат детей находить оригинальные решения, а не следовать готовым алгоритмам; с их помощью учащиеся начинают лучше справляться с решением типовых задач, так как нестандартные препятствуют появлению шаблонов и штампов. Решение нестандартных задач предполагает перенос существующих знаний в новые условия, чтобы учащиеся овладели умственными приемами. Они способствуют более основательному, осознанному усвоению математического содержания (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Ю.М. Колягин, М.И. Моро и др.). Все это требует реализации следующих педагогических условий развития логического мышления у младших школьников.

В нашем исследовании, которое проходило в МБОУ СОШ с. Преображеновка, было исследовано 10 человек. Были выявлены и реализованы следующие педагогические условия:

- использование заданий, направленных на развитие познавательной мотивации младшего школьника;
- применение логических методов, обеспечивающих переход мысли ребёнка от чувственного к рациональному. (в гипотезе названные данные условия).

Покажем реализацию данных педагогических условий на примере проекта: решение нестандартных задач. Целью проекта является выбор и реализация комплекса нестандартных заданий для развития логического мышления младших школьников. Проект включал 4 урока.

С целью развития мотивации детям предлагались следующие нетрадиционные задачи.

На одном из уроков, например, младшим школьникам было предложено следующее логическое пятиминутное занятие, направленное на определение объекта анализа (т.е. умение установить точки зрения, с которых будут определяться его существенные признаки): На доске записали слово (число). Учеников попросили поделиться на 4 группы. Первая группа стала учителями русского языка, вторая – литературного чтения, третья – окружающего мира, четвёртая – учителями математики.

Каждая группа должна была придумать задание для своих учеников, в котором должно было использоваться слово, написанное на доске. В зависимости от точки зрения, с которой рассматривался объект, ученики определяли его характеристики.

Первая группа предложила разобрать слово «число» по составу, а также указать род, число, склонение. Группа «учителей литературного чтения» предложила вспомнить названия произведений, в которых встречалось данное слово. Третья группа предложили узнать число людей, проживающих на территории России, Башкортостана, нашего города. Последняя группа предложила посчитать количество букв и звуков в слове «число», сравнить их; определить, сколько разных и сколько одинаковых букв, сколько гласных и согласных звуков в этом слове.



В процессе выполнения заданий каждая группа рассматривала один и тот же объект с разных позиций и с разных сторон с использованием конъюнкции или дизъюнкции.

На каждом уроке обучающимся предлагались задачи-шутки. Это положительно сказывалось на развитии логического мышления, так как их решение в соревновательной форме способствовало развитию мотивации и помогало увеличить скорость мышления учеников, мотивировало на дальнейшую работу.

Для реализации второго педагогического условия акцент делался на дальнейшее овладение приёмом анализа и выстраиванию последовательных рассуждений с помощью нестандартных задач, ответы на которые необходимо было логически обосновать. Данные задания вызвали затруднения, т.к. требовали сложных логических рассуждений, но при помощи наглядности и наводящих вопросов учителя обучающиеся быстро их выполняли.

Большой интерес у учеников вызвала комбинаторная задача. Так как обучающиеся были хорошо знакомы с данным видом нестандартных задач, имели понятие о графах, мы решили познакомить их с особым видом графа, который используется для решения комбинаторных задач, – «деревом возможностей», или «деревом возможных вариантов». Для этого была предложена задача:

«Помогите Вите Перестукину определить, сколько различных трёхзначных чисел, которые меньше 400, можно составить из цифр 1, 3, 5, 7, 9, при условии, что каждая из них может быть использована только один раз».

С помощью учителя ученики в процессе рассуждения над решением данной задачи составили граф. Обучающиеся пришли к выводу, что такой тип графа помогает осуществлять поиск в определенной системе и не упускать никаких возможностей. Чтобы ответить на вопрос задачи, нужно посчитать и «прочитать» ветви дерева возможных вариантов.

Таким образом, с помощью вышеприведенной задачи младшие школьники расширили свое понимание комбинаторных задач. Они развили способность решать задачи такого типа путем построения дерева возможных вариантов.

В ходе исследования был отмечен позитивный сдвиг в уровне развития логического мышления у младших школьников. Это связано с тем, что к каждому педагогическому условию были подготовлены соответствующие задания, в том числе и нерталиционные, которые вызвали большой интерес у младших школьников и были оригинальными. Младшие школьники научились выбирать рациональный метод, объяснять свой ход в решении задачи, при этом выстраивая последовательные, связные рассуждения, это также свидетельствует о том, что произошли изменения в развитии основных логических операций.

### Список литературы

1. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению: монография / Под ред. А.Ж. Овчинниковой, Л.З. Цветановой-Чуруковой. - София, 2012. - 168 с.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика. - Москва: Педагогика, 1982. - 318 с.
3. Овчинникова А.Ж., Цветанова-Чурукова Л.З. Развитие логического мышления у младших школьников в процессе обучения / Овчинникова А.Ж. // Сибирский учитель. –2018. – №1. – С.45-50.
4. Оганесян В.А. Методика преподавания математики в средней школе. - Москва: Юрайт, 2019. - 274 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Спб.: Питер, 2002. - 720 с.

**З.Ю. Лазукина,**

Ассистент,  
соискатель,

Научный руководитель: д.п.н., профессор М.В.Лазарева  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского  
Липецк (Россия)

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема патриотического воспитания молодежи в современных условиях. Актуальность данного вопроса обусловлена необходимостью формирования новых установок на развитие нравственности и патриотизма в среде подрастающего поколения. Автор раскрывает основные понятия: «патриотизм» и «патриотическое воспитание», анализирует: исследовательские подходы к изучению данного вопроса; законодательные документы, в которых представлены основные направления развития государственной системы гражданско-патриотического воспитания граждан России. В данной статье раскрываются особенности формирования системы патриотического воспитания будущих учителей. Показаны основные мероприятия, конференции, встречи, направленные на реализацию данного процесса в высшем образовательном учреждении.

*Ключевые слова:* патриотизм, патриотическое воспитание, будущие учителя, студенты, молодежная среда, патриотические ценности, высшее учебное заведение.

**Z. Y. Lazukina,**

Assistant of the Department of Musical Training  
and Socio-Cultural Projects  
Lipetsk State Pedagogical University  
named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky  
Lipetsk (Russia)

## FEATURES OF THE FORMATION OF THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION FOR FUTURE TEACHERS

*Abstract.* The article deals with the problem of patriotic education of young people in modern conditions. The relevance of this issue is due to the need to form new attitudes to the development of morality and patriotism among the younger generation. The author reveals the basic concepts: «patriotism» and «patriotic education», analyzes: research approaches to the study of this issue; legislative documents that present the main directions of the development of the state system of civil and patriotic education of Russian citizens. This

article reveals the features of the formation of the system of patriotic education of future teachers. The main events, conferences, meetings aimed at the implementation of this process in a higher educational institution are shown.

**Keywords:** patriotism, patriotic education, future teachers, students, youth environment, patriotic values, higher education institution.

В современных условиях социокультурные преобразования в нашей стране приводят к существенным изменениям в экономической, политической, социальной и духовной сферах, что ведет к изменению традиционных ценностей, связанных с притуплением у молодого поколения чувства патриотизма и гражданственности: неуважительное отношение к государству, проявление агрессии и эгоизма, падение престижа военной службы [3, с.198]. Поэтому вопрос патриотического воспитания особенно остро прослеживается в молодежной среде.

Проблемой патриотического воспитания занимались: В.Г. Белинский, А.Ф. Бестужев, В.И. Водовозов, И.М. Карамзин, М.В. Ломоносов, А.С. Макаренко, Н.И. Новиков, В.П. Острогорский, И.П. Панин, Д.И. Писарев, А.Н. Радищев, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский, которые считали, что изменения в содержании патриотического воспитания происходят на каждом этапе развития общества в зависимости от экономических, политических, социально-исторических и иных условий, социально-экономической и культурно-образовательной политики.

Кроме того, в данном направлении активно работают: Н.В. Адаева, И.М. Афанасова, М.Л. Афанасьева, А.Н. Выршиков, В.К. Криворученко, М.Б. Кусмарцев, В. И. Лутовинов, Н.В. Ипполитова, А.В. Лукинова, В.Е. Мусина, М.В. Циулина, Е.В. Ширекина, Л. Б. Шиповская и др.

Термин «патриотизм» имеет различное толкование, в силу того, что количество элементов, входящих в его состав, у разных авторов неодинаково. Проведя анализ литературы, отметим, что среди духовных качеств российских граждан особое место отводится понятию «любовь к Родине», которое подразумевает высочайший патриотизм.

Данная закономерность прослеживается в монографии Л.Б. Шиповской: «Гражданин начинается с понятий «родина», «отечество» и ценностей, которые связаны именно с ними. Патриотизм поистине является источником духовной силы российских граждан. Это святое чувство побуждает каждого из них повышать безопасность своего отечества» [6, с. 7].

В.Е. Мусина считает, что «патриотизм – это комплекс взаимосвязанных качеств личности или системное качество: социальное чувство (любовь к Отечеству), патриотическая идеология, социокультурная ценность (одна из системообразующих ценностей общегосударственного уровня), критерий и одновременно итог гражданской идентификации, морально-нравственные установки (патриотическое мировоззрение), вектор практического поведения,

который определяется готовностью личности к практическим патриотическим действиям» [5, с. 24].

В.К. Криворученко под патриотизмом подразумевает сознательно и добровольно принимаемую позицию граждан на основе индивидуальной свободы. Патриотизм выражается в мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения человека и проявляется в его поступках и деятельности [4, с. 250].

«Патриотическое воспитание - это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти по формированию у населения высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству» [2].

На сегодняшний день существует ряд разработанных законодательных документов, которые включают в себя понятие «патриотическое воспитание». В рамках реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» определены основные направления развития государственной системы гражданско-патриотического воспитания граждан России, в которых главный акцент сделан на работу образовательных учреждений [1].

Формирование патриотического воспитания начинается с детства, со школьной скамьи, потому что именно в этом возрасте закладываются основы ценностных ориентаций молодого поколения. Главная роль в реализации данного процесса в образовательных организациях отведена педагогам, поэтому патриотическое воспитание является необходимой составляющей профессиональной подготовки будущих учителей.

В Липецком государственном педагогическом университете ведется активная работа по патриотическому воспитанию. Она включает в себя развитие социально значимых ценностей, патриотизма в процессе воспитания и обучения в ВУЗе, массовую патриотическую работу, организуемую и осуществляемую административными структурами, общественными, научными и другими организациями.

С самого начала обучения заместители директоров по воспитательной и социальной работе в рамках кураторского часа знакомят первокурсников с историей возникновения и развития вуза, с его местом и ролью в системе высшего образования страны. В процессе обучения будущие учителя изучают такие дисциплины как: история России, всеобщая история, культурология, политология, психология и педагогика, русский язык и культура речи, этика и эстетика, физическая культура. Данные учебные курсы наполняют патриотическое воспитание ценностным содержанием, способствуют его духовно-нравственному направлению, поднимают проблемы гражданственности и социальной ответственности, национальной терпимости и толерантности, социального взаимодействия в современном динамичном обществе, а также ведется акцент на достижения отечественных ученых в различных

областях знаний, отмечая связь и преемственность отечественной и мировой науки.

Кураторы учебных академических групп проводят мероприятия с участием известных юристов и правозащитников города Липецка, направленные на изучение правовых вопросов.

Управление воспитательной и социальной работы Липецкого государственного педагогического университета организуют встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, участниками афганской войны и других боевых действий, сопровождая концертом, посвященным ко дню Великой победы. Это дает возможность будущим учителям получить представление о высоком моральном духе защитников, их готовности выполнять гражданский долг.

Помимо различных встреч, так же на базе нашего университета проводятся мероприятия, способствующие активизации патриотического воспитания среди молодежи: выставки, фотовыставки, научные конференции студентов и аспирантов, а также курсовые и дипломные работы, посвященные важнейшим событиям в истории России. В данных мероприятиях ведется акцент на углубление знаний студентов о событиях, которые стали основой государственных праздников и памятных дат страны, на развитие у молодежи чувства гордости и глубокого уважения к Государственному гербу РФ, Государственному флагу РФ, Государственному гимну РФ, а также к другим, в том числе историческим, символам и памятникам нашей России.

Таким образом, патриотическое воспитание будущих учителей является одной из наиболее значимых и сложных сфер воспитания в высшем учебном заведении, важной задачей которого является не только подготовить будущих высококвалифицированных специалистов, но и патриотически-развитых личностей.

#### Список литературы

1. Гладких В.В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза: автореф. дис. ... д. пед. наук (13.00.05).- Тамбов, 2011.
2. Джандаров Д.З. Патриотическое воспитание студентов средствами военно-прикладных упражнений [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / Д.З. Джандаров. - Махачкала, 2008
3. Крикун Е.В. Тема бунтарства в молодежной среде / Крикун Е.В., Хатова А.Н. // Материалы международной студенческой научной конференции Белгородского ГАУ, 9 - 10 февраля 2016 г. - Белгород: Издательство Белгородского ГАУ, 2016. - С. 198.
4. Криворученко В.К. Патриотизм/ В.К. Криворученко//Журнал Знание. Понимание. Умение. -2008. - №3)
5. Мусина В.Е. Патриотическое воспитание школьников: учеб.-метод. пособие. - Белгород: ИД «Белгород», НИУ «БелГУ», 2013. - 156 с.
6. Шиповская Л.Б. Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России: моногр. - Астрахань: Астраханский университет, 2010. - 94 с.

**О.Б. Мазкина,**  
кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Воронежский государственный университет,  
Воронеж (Россия)

## **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальная проблема формирования нравственной позиции младших школьников в условиях модернизации образования. Представлены точки зрения ученых на формирование личности младшего школьника в процессе обучения и воспитания. Отмечается актуальность идей С.П. Баранова, а именно: использование меры чувственного познания при изучении учебного материала; систематизация чувственных образов. Автор указывает, что в процессе подготовки младших школьников к жизни в обществе главная роль принадлежит учителю, успешно решающему вопросы нравственного воспитания путем включения детей в учебную коллективную деятельность, в процессе которой школьник приобретает опыт нравственного поведения, позволяющий формировать нравственную позицию по той или иной проблеме.

*Ключевые слова:* нравственное воспитание, нравственные качества, нравственные нормы, нравственная позиция, младшие школьники, чувственный образ, школьный коллектив, традиции.

**Mazkina O.B.**  
Candidate of Pedagogic Sciences, senior preplodavatel  
Voronezh State University,  
Voronezh (Russia)

*Abstract.* The article deals with the actual problem of forming a moral position of younger schoolchildren in the conditions of modernization of education. The points of view of scientists on the formation of the personality of a younger student in the process of education and upbringing are presented. The relevance of S. P. Baranov's ideas is noted, namely: the use of a measure of sensory cognition in the study of educational material; the systematization of sensory images. The author points out that in the process of preparing younger schoolchildren for life in society, the main role belongs to the teacher, who successfully solves the issue of moral education by including children in educational collective activities, during which the student acquires experience of moral behavior that allows him to form a moral position on a particular problem.

*Keywords:* moral education, moral qualities, moral norms, moral position, younger schoolchildren, sensual image, school team, traditions.

В настоящее время современное общество характеризуется высокой скоростью и динамичностью социальных и жизненных процессов, огромным потоком информации. В связи с этим, задача воспитания растущего человека как всесторонне развитой и нравственной личности требует особо пристального внимания. Решение ее видится в необходимости вооружения подрастающего поколения системой нравственных знаний и ориентиров, в которых заложены знания о правилах и нормах поведения в современном обществе, формируемые в процессе целенаправленного организованного воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, определяющую содержание ее внутреннего мира.

На процесс нравственного воспитания младших школьников, помимо школы, оказывают влияние семья, средства массовой информации, внешкольные организации (система дополнительного образования). Подобные воздействия, с одной стороны, способствуют нравственному развитию личности, а с другой, усложняют воспитательную деятельность учителя, грамотно контролирующего и направляющего в педагогически целесообразное русло систему воспитательных воздействий, в том числе выстраивая отношения с родителями учеников таким образом, чтобы они стали его союзниками и единомышленниками.

Рассматривая процесс обучения в школе, ряд ученых (Ю.К. Бабанский, С.П. Баранов, Л.И. Божович и др.), считают, что на каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. В воспитании младших школьников, считает Ю. К. Бабанский, такой стороной будет нравственное воспитание: дети овладевают простыми нормами нравственности, научаются следовать им в различных жизненных ситуациях [3].

В формировании личности младшего школьника, с точки зрения С. Л. Рубинштейна, особое место занимает вопрос развития нравственных качеств, составляющих основу поведения [7]. В этом возрасте ребенок не только познает содержание нравственных понятий, но и учится оценивать реальные действия и поступки окружающих, собственные поступки.

Практически любая деятельность имеет нравственную окраску, считает О. Г. Дробницкий [4], в том числе и учебная, которая, по мнению Л. И. Божович, обладает большими воспитательными возможностями [2]. В ней, по мнению ученой, развиваются не только умственные способности, но и нравственная сфера личности.

В процессе обучения младшего школьника особенно актуально использование идей С.П. Баранова (*меры чувственного познания при изучении учебного материала; систематизация чувственных образов*). По мнению автора, в процессе учебной деятельности у младших школьников происходит формирование элементов диалектико-материалистического мировоззрения. Ученый полагает, что «учитель вправе выбрать беседу, объяснение, рассказ, сочинение, практическую работу, наблюдение реальных объектов и др. Однако в избранном им методе ведущим компонентом непременно должен быть процесс формирования обобщённых форм конкретного познания. Образная картина мира создается в сознании младшего школьника. Знакомые по жизненному опыту предметы, явления встают перед глазами, мелькают представления то одного предмета, то его части, то совокупности объектов на фоне объединения их одной общей идеей, общей мыслью, общим признаком, который придает единство воспроизводимым чувственным образам. Ученик видит мир глазами учёного, мыслителя, философа»[1, с. 67].

Рассмотренные выше позиции авторов позволяют сделать вывод о том, что учебный процесс неразрывно связан с нравственным воспитанием. В процессе учебной деятельности, которая подразумевает систематическое

выполнение учебных заданий и поручений, создаются универсальные возможности для овладения разнообразными методами решения как умственных, так и нравственных задач. В современной школе год от года усложняется и увеличивается в объеме содержание образования. Поэтому роль учебного процесса в нравственном воспитании подрастающего поколения приобретает особое значение. Содержание категорий нравственности обусловлено теми знаниями, которые школьники приобретают, осваивая учебные дисциплины. Нравственные знания имеют не меньшее значение для общего развития школьников, чем знания по конкретным учебным предметам.

Для успешного решения вопроса касающегося формирования нравственной позиции учителю важно организовать учебный процесс как совместную, коллективную деятельность. Учебная деятельность становится коллективным трудом, если познавательная задача ставится перед детьми как общая, для ее решения нужен коллективный поиск. В начальных классах необходимы специальные приемы, формы воспитательной работы (рассказ учителя, этическая беседа), связанные с обобщением полученных знаний, чтобы дети смогли осознать учебную задачу и как общую, и как относящуюся лично к ним.

Этические беседы способствуют получению нравственных знаний, овладению нравственными категориями и понятиями, помогают сформировать нравственную позицию по отношению к тому или иному явлению действительности. Иными словами, этические беседы нужны для того, чтобы помочь детям разобраться в сложных нравственных вопросах, сформировать собственную нравственную позицию, осознать и переработать свой личный нравственный опыт.

Доведение нравственных знаний младших школьников до понятийного уровня и формирование нравственной позиции – сложный процесс. Он требует от учащихся специфических форм познавательной деятельности. Если нравственные представления как чувственные образы есть результат восприятия, то нравственные понятия являются продуктом мышления. Мышление представляет собой абстрактную форму познавательной деятельности и включает в себя осмысление и осознание воспринятых нравственных фактов, явлений и примеров поведения, определение сущности нравственных качеств личности, формулирование нравственных понятий.

Отношение детей к тем или иным ситуациям, поступкам окружающих, их размышления по поводу собственного поведения, овладение ими сравнением, анализом, синтезом и обобщением нравственных фактов и поведения знаменуют переход от образно-чувственного к абстрактному отражению явлений нравственной жизни. Поэтому необходимо, чтобы младшие школьники, овладевая знаниями о нормах поведения, учились распознавать, анализировать, сравнивать и сопоставлять существенные и несущественные признаки наблюдаемых действий и поступков, самостоятельно делать соответствующие выводы.



Основная задача педагога в процессе формирования нравственной позиции – грамотно организовать деятельность воспитанника. Именно в деятельности закладывается система взглядов на определенные ситуации и явления действительности, формируется нравственная позиция личности. Возникающие в деятельности отношения могут стать причиной изменения целей и мотивов деятельности, повлиять на усвоение нравственных норм и ценностей. По результатам деятельности человека, по его поступкам, принятым решениям можно судить о степени его нравственного развития.

Для того чтобы формирование нравственной позиции проходило успешно, в младшей школе нужно сделать акцент на коллективном характере обучения. Отметим, что ответственность, отзывчивость, любовь к своему классу и своей школе и прочие нравственные качества, характерные для школьника, формируются в самой жизни и деятельности ребенка как члена коллектива. Однако это происходит только в том случае, если коллектив организован учителем так, что воспитываемые нравственные нормы поведения становятся необходимым условием нормальной жизни класса.

Жизнь коллектива не может быть организована без опоры на правила общественного поведения. Если в классе отсутствует дисциплина, если коллектив класса не подчиняется требованиям и правилам, установленным учителем, то о хороших результатах обучения не может быть и речи. В этом случае правила и требования, которые ставит перед ребенком учитель и класс, воспринимаются им уже не как нечто чужое и ненужное, а как важное условие его существования в классе, в школе. Именно в коллективе и через коллектив, организованный и руководимый учителем, школьник приобретает опыт нравственного поведения, который и формирует у него нравственную позицию по той или иной проблеме. Нравственные чувства и нормы ребенок присваивает только тогда, когда они опираются на содержание его жизни и деятельности, несут в себе конкретный жизненный смысл. Ребенок младшего школьного возраста не только знает, но и непосредственно чувствует, как надо поступить в том или другом случае, даже если он не может дать себе отчет в своем чувстве или доказать правильность своего убеждения, основанного на этом чувстве. Например, ученик третьего класса говорит: «Я слушаюсь учительницу потому, что это моя обязанность». Пусть даже не всегда он может объяснить, почему слушаться учительницу «обязанность», но он твердо знает, что должен поступать именно так, что ему стыдно получать замечания, что если он начнет нарушать дисциплину, то весь коллектив класса будет относиться к нему хуже. Таким образом, у ребенка формируется определенная нравственная позиция, он переживает нравственные чувства и убеждения, что позволяет ему поступать правильно в конкретной сложившейся ситуации.

Рассматривая проблему формирования нравственной позиции, следует обратить внимание на воспитательный потенциал школьных традиций, их ведущую роль в создании «атмосферы школы» определяющей нравственный облик учеников. Существуют традиции, связанные с учебной деятельностью, с общественной жизнью, с отношениями детей друг к другу и т. п.

А. С. Макаренко писал: «Традиций в моем коллективе было очень много, просто сотни... и ребята знали их незаписанными, а какими-то щупальцами-усиками. Так надо делать. Почему так? Так старшие делают. Этот опыт старших, уважение к логике старших, и, самое главное, уважение к правам коллектива и его уполномоченных – это чрезвычайно важное достоинство коллектива... Живя в такой сетке традиций, ребята чувствуют себя в положении своего особенного коллективного закона, гордятся им и стараются его улучшить» [6, с. 270].

В заключение, хочется отметить, что в последние годы в психолого-педагогической литературе достаточно много внимания уделяется проблеме развития цифровой среды образовательной организации. В связи с этим необходимо учитывать ее роль в нравственном воспитании и обучении школьника. Например, внедрять в процесс инновационные формы и методы обучения, информационные технологии, проводить творческие уроки с использованием видеоконференций и т.д.

Таким образом, в условиях модернизации образования формирование нравственной позиции младшего школьника может происходить только в практике его социального поведения, которое он приобретает в процессе общественного и семейного воспитания и обучения, имеющего коллективную направленность, с учетом информатизации образовательного процесса.

### Список литературы

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: 2012. – 172 с.
2. Божович Л. И. Нравственное формирование личности школьника в коллективе /Л. И. Божович. – М. [и др.] : Питер, 2008. – 398 с.
3. Волков Б. С. Возрастная психология: От рождения до поступления в школу : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям (ОПД.Ф.01 – Психология) / В. С. Волков, Н. В. Волкова ; под ред. В. С. Волкова. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010 – 366 с.
4. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности / О. Г. Дробницкий // М. : Наука, 1977. – 334 с.
5. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б. Т. Лихачев. – Самара, 1987 – 320 с.
6. Макаренко А.С. О коммунистическом воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Учпедгиз, 1952. – 536 с.
7. Рубинштейн С. Л. Психолого–педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / С. Л. Рубинштейн. – М., 2004. – 183 с.

**О. И. Радомская,**

заведующий лабораторией интеграции искусств  
и культурологии имени Б.П. Юсова,  
кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник,  
Институт художественного образования  
и культурологии Российской академии образования  
Москва (Россия)

## ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНТЕГРИРОВАННОМ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Статья подготовлена в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» № 073-00008-21-01 на 2021 год.*

**Аннотация.** В статье раскрываются вопросы создания воспитывающей культурной среды в школе. Определена ведущая роль систематической воспитательной работы с привлечением разных видов искусства в школе как ведущий вектор культурного развития обучающихся младших классов. Педагогическая деятельность по организации воспитывающей культурной среды школы рассматривается как совокупность различных форм творческой деятельности. Интегрированный подход обеспечивает возможность каждому обучающемуся освоить разные виды искусства, воспитать интерес к культуре и окружающему миру. Для этого необходимо обновление методов, содержания и технологий воспитания обучающихся средствами искусства.

**Ключевые слова:** воспитывающая культурная среда, преимственность в воспитании и обучении, школа, обучающиеся младших классов, интегрированный подход, культурное развитие.

***O. I. Radomskaya***

head of Laboratory of Integration of Arts and Cultural Studies  
named after B.P. Yusov,  
candidate of pedagogical sciences,  
the senior research worker,  
The Federal State Budget Research Institution «Institute of  
Art Education and Culturology of Russian Academy of Education»,  
Moscow (Russia)

## EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS IN AN INTEGRATED POLY-ARTISTIC SPACE OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

**Abstract.** The article reveals the issues of creating an educational cultural environment at school. The leading role of systematic educational work involving various types of art in school as a leading vector of cultural development of students is determined. Pedagogical activity on the organization of the educational cultural environment of the school is considered as a combination of various forms of creative activity. The integrated approach provides an opportunity for each student to master different types of art, to cultivate an interest in culture and the surrounding world. To do this, it is necessary to update the methods, content and technologies of educating students by means of art.

**Keywords:** educating cultural environment, continuity in education and training, school, students, integrated approach, cultural development.

Согласно идеям С. П. Баранова, гносеологическое обоснование природы процесса обучения предполагает зависимость процесса обучения от общей структуры и этапов познания младшими школьниками окружающего мира [3]. То есть развивающее обучение младших школьников с позиций гносеологического подхода содержит такие компоненты, как задачи, функции, логические операции, методы развивающего обучения, развитие способностей и саморазвитие и т.д.

Воспитывающая культурная среда в образовательных организациях должна обеспечивать непрерывный процесс развития обучающихся. Для этого необходимо создать полихудожественную среду сотворчества педагогов, учеников и родителей, а также деятелей культуры, науки и искусства. В данной среде активизируется инновационное поле взаимодействия учреждений культуры и образования, которые являются партнерами школы [4].

Необходимым условием для обеспечения непрерывного творческого развития детей в школе является максимальное включение разных видов искусства в образовательный процесс.

С точки зрения Б.П. Юсова, компоненты культуры можно рассматривать как три вложенные друг в друга сферы. Внутренним ядром является экология культуры, которая наиболее значима для младших школьников, хотя все три сферы в той или иной степени необходимы обучающимся всех возрастов. Экология социума имеет особую значимость для детей подросткового возраста, а экология природы, являющаяся стимулятором научного взгляда на мир, актуальна для старшеклассников [7].

По словам М.А. Ариарского, «культура как основной фактор самоорганизации общества в его цивилизационных формах должна стать центральным звеном содержания учебно-воспитательного процесса во всех звеньях и на всех уровнях непрерывного образования, от начального, когда формируются основы познавательной культуры, до высших форм постижения культуры, философского осмысления глобальных процессов ноосферы» [1, с.172].

В процессе воспитания детей в школе необходимо вовлекать каждого обучающегося в социально-культурную деятельность, которая выстраивается в школе при условии: преемственности в воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста; взаимодействия искусств в образовательном процессе.

Вся педагогическая деятельность по организации воспитывающей культурной среды школы представляет собой совокупность различных форм учебной и внеучебной деятельности, направленной на творческое развитие и эстетическое воспитание обучающихся. Следует определить ведущую роль систематической художественно-воспитательной работы. В школе ведущий

вектор культурного развития обучающихся должен быть направлен на формирование детско-взрослой общности. Детско-взрослая общность родителей, детей и педагогов формируется в такой образовательной организации, в которой, с одной стороны, сохраняются свои культурные традиции, а, с другой стороны, непрерывно проводится работа по внедрению инновационных форм воспитания.

Существуют разные формы коммуникации обучающихся в начальной школе в полихудожественной воспитывающей культурной среде:

- конкурсы;
- открытые уроки;
- мастер-классы;
- выставки;
- семинары;
- форумы;
- проекты
- художественные события;
- совместные исследования.

Воспитывающая интегрированная полихудожественная среда школы способствует социокультурному развитию обучающихся и их эстетическому воспитанию [5].

Совокупным продуктом внедрения интегрированной полихудожественной модели воспитывающей культурной среды в образовательных организациях является обновление содержания, методов и технологий воспитания средствами искусства в системе гуманитарно-художественного образования, направленных на формирование ведущих социокультурных компетенций. Взрослые в данной воспитывающей культурной среде побуждают детей к самостоятельной творческой деятельности средствами искусства. Для этого вместе педагоги и дети создают особое полихудожественное пространство, в которой важную роль играют культурные традиции, история и особенности региона, ландшафтные особенности и др. [6].

Для формирования культурной личности обучающихся необходимо обеспечить непрерывное методическое сопровождение учебно-воспитательной работы, предполагающее многоуровневое взаимодействие педагогов базового и дополнительного образования.

Учителя и педагоги дополнительного образования образовательной организации и учреждений-партнеров (музеи, учреждения основного и дополнительного образования, предприятия, благотворительные фонды и т.д.) создают развивающие программы по воспитанию культуры обучающихся, вариативные методики художественного воспитания школьников, интерактивные педагогические технологии, обмениваются педагогическим опытом в научно-методических сборниках, проблемных статьях, выступая на форумах, семинарах, конференциях.

### Список литературы

1. Ариарский, М.А. Педагогическая культурология /М.А. Ариарский/ – СПб.: Концерт, 2011. – 848 с.
2. Бакушинский, А.В. Художественное творчество и воспитание /А.В. Бакушинский. – М.: Карапуз, 2009. – 304 с.

**Рыжкова О.В.,**

старший преподаватель,

Елецкий филиал

«Российский новый университет»

Елец (Россия)

**Овчинникова А.Ж.,**

доктор педагогических наук, профессор

Липецкий государственный педагогический университет

имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

Липецк (Россия)

### ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИДЕРОВ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме лидерства в молодежных объединениях. Рассмотрены подходы к описанию личностных свойств и качеств, которыми должен обладать успешный лидер молодежного объединения.

**Ключевые слова:** молодежь, молодежное объединение, лидерство, лидер, личностные особенности лидера молодежного объединения.

**Ryzhkova O.V.,**

Senior Lecturer of the Yelets branch of

Autonomous non-profit organization of Higher Education,

New Russian University,

Yelets (Russia)

**Ovchinnikova A.Zh.,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Lipetsk State Pedagogical University

named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky

Lipetsk (Russia)

### PERSONAL CHARACTERISTICS OF THE LEADERS OF YOUTH ASSOCIATIONS

**Abstract.** The article is concerned with the problem of leadership in youth associations. The approaches to the description of personal qualities and qualities that a successful leader of a youth association should have are considered in the article.

**Key words:** youth, youth association, leadership, leader, personality traits of the leader of the youth association.

Одной из самых прогрессивных возрастных групп в социальной жизни современного общества является молодежь. Данный возрастной период характеризуется увеличением политической и социальной активности, переосмыслением опыта предыдущих поколений, пересмотром жизненных ценностей, вовлечением в различные неформальные молодежные объединения.

Неформальные молодежные объединения возникают в результате проявления инициативы молодых людей и обязательно имеют формального или неформального лидера. Вовлеченность молодого человека в неформальное молодежное объединение обусловлено его активной жизненной позицией, необходимостью реализации своих идей[4].

Говоря о неформальных молодежных объединениях, мы имеем ввиду так называемый конструктивный тип объединений:

- профессиональные и околопрофессиональные;
- политические (но не радикальной и экстремистской направленности);
- культурные;
- спортивные;
- игровые;
- землячества (исключая криминально-ориентированные);
- религиозные (за исключением сатанинских и тоталитарных сект);
- гендерные[4].

Указанные типы молодежных объединений обеспечивают ее членам совместную деятельность и взаимодействие, где они могут проявить свою инициативу и реализовать свой творческий потенциал.

Исследование проблемы лидерства в молодежных объединениях представляется актуальным в связи с тем, что современные представители указанной возрастной группы имеют ярко выраженную активную позицию и стремление изменить мир к лучшему.

Феномен лидерства рассматривался исследователями с различных точек зрения, что позволило им детально осветить различные его аспекты. Специфичным является тот факт, что данное явление рассматривается с точки зрения социальных групп, а именно взаимосвязи особенностей взаимоотношений и взаимодействий ее членов и личностных характеристик лидера[2]. С позиции этого подхода лидерство в психологии понимается как особая форма отношений, позволяющая образовывать динамичные социальные группы, члены которых имеют общность интересов и способность к самоорганизации, самоуправлению и развитию, на основе принятия и реализации групповых ролей [5].

Лидер в данном контексте понимается как член группы, который выполняет лидерские функции, то есть управляет группой в процессе решения поставленных перед ней вопросов и задач [1].

Эффективность руководства неформальным молодежным объединением во многом зависит от личностных характеристик лидера. Его определенные черты личности, поведенческие проявления способствуют не только дальнейшему развитию лидерского потенциала, но и обуславливают успешность управления деятельностью группы. Данной точки зрения придерживались Р. Стогдилл, Р. Манн, У. Беннис, К. Левин, Ф. Фидлер и др.

Стоит отметить, что в психологической науке до сих пор нет единого мнения, касающегося личностных характеристик лидера молодежных объединений. Результаты исследований различных авторов по данной проблеме

весьма разрознены и направлены на изучение какого-либо одного или нескольких качеств личности. Анализ теоретических воззрений различных авторов позволил нам выделить ряд личностных качеств, присущих лидерам молодежных организаций.

В первую очередь исследователи данного вопроса закономерно указывают, что для направления деятельности молодежного объединения его лидер должен обладать организаторскими способностями [3].

Также, к базовым качествам, характеризующим личность лидера указанных групп, ученые относят общительность, открытость, экстраверсию, инициативность, смелость, самоконтроль и др. (Л.И. Уманский и др.).

Помимо этого, лидер молодежного объединения должен быть ответственным и осознавать свою ответственность перед остальными членами группы, равно как понимать свою социальную роль и адекватно оценивать свои возможности. Другими словами, у него должна быть высокая социальная ответственность, предпосылками которой выступают социальная зрелость, мотивация достижения успеха, социальная активность, просоциальные ценности и др.

Большое значение уделяется волевым качествам, а именно: настойчивости, целеустремленности, самообладанию, уверенности в себе, устойчивости намерений.

Необходимость поддерживать и регулировать взаимоотношения с другими членами молодежного объединения и между ними предполагают, что лидер должен быть эмоционально устойчив, наблюдателен и владеть способами конструктивного разрешения конфликтов. От его позиции во многом зависит, какими будут отношения между членами объединения – стабильными или напряженными.

Взятие на себя роли лидера молодежного объединения требует от молодого человека наличия таких умений, как умение устанавливать контакты с людьми, четко и ясно преподносить информацию, уметь планировать и эффективно использовать время и т.п. Неотъемлемой составляющей лидерства в молодежных объединениях являются коммуникативные качества, выражающиеся в умении четко излагать свои мысли и понимать позицию другого, хорошо ориентироваться в коммуникативных ситуациях и т.п.

Немаловажными для эффективного выполнения роли лидера, по мнению исследователей, являются морально-нравственные качества: доброжелательность, вежливость, добросовестность, тактичность, честность и т.п.

Кроме того, в современном обществе стало важно такое качество личности, как адаптивность. Лидер молодежных объединений должен обладать быстрой реакцией, уметь подстраиваться к ситуациям, быть мобильным, подвижным.

Также исследователи проблемы лидерства в молодежной среде [3] указывают на наличие ярко выраженных творческих способностей, которые



наиболее полно раскрываются в совместной деятельности с другими участниками молодежного объединения.

Результаты эмпирических исследований позволяют утверждать, что в структуре личностных характеристик лидеров неформальных молодежных объединений базовыми выступают качества: общительность, сила «Я», смелость. Данные показатели свидетельствуют об эмоциональной стабильности респондентов, уверенности в себе, указывают на высокую адаптивность молодежных лидеров в сложной системе деятельности неформальных объединений. Испытуемые этой группы характеризуются открытостью в общении, готовностью к сотрудничеству с членами объединения. Большинство представителей этой группы способны адекватно приспосабливаться к проблемным ситуациям в деятельности объединения, обладают высокой интеллектуальной активностью и способны направлять свои эмоциональные проявления в конструктивное русло.

Для современных молодежных лидеров главными ценностными ориентациями являются смысло-жизненные ориентации, и только потом материальная обеспеченность, и праздный образ жизни. Как показывают распределения ответов на вопросы данного исследования, основной ценностной ориентацией лидеров неформальных молодежных объединений выступает саморазвитие и самореализация.

Таким образом, молодежь, как потенциально наиболее подверженная результатам дезорганизации социальных норм и институтов, социальная группа, является активным участником организации неформальных молодежных объединений. Современная ситуация в области рассмотрения личностных характеристик лидера молодежных объединений представлена множеством концепций. Анализ теоретических и эмпирических исследований показал, что результаты эмпирических исследований в целом соответствуют теоретическим воззрениям на проблему личностных характеристик лидеров неформальных молодежных объединений.

#### **Список литературы**

1. Берн Э. Лидер и группа: о структуре и динамике организаций и групп / Э. Берн ; [пер. с англ. А. Грузберга]. – М.: Э, 2016. – 398 с.
  2. Бирман Л. А. Лидерство: учебник. – М. КНОРУС, 2017. – 195 с.
- Богачева Т.И. К вопросу о личностных характеристиках лидеров добровольческих групп // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 2 (58).

*А.А. Тищенко,*  
старший преподаватель,  
Луганский государственный  
педагогический университет,  
Луганск (ЛНР)

### **НАУЧНЫЕ ИДЕИ С.П. БАРАНОВА В РАМКАХ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается вклад С.П. Баранова в развитие теории развивающего обучения младших школьников. Подробно анализируется его точка зрения на содержание и особенности реализации в образовательной деятельности школы и учителя, основных принципов развивающего обучения. Автором изучаются взгляды ученого относительно мотивационного компонента учебной деятельности младших школьников как одной из детерминант познавательной активности ребенка, относительно необходимости формирования сознательного отношения учащихся к процессу собственного познания, а также его взгляды на проблему соотношения индивидуального подхода и учета общих тенденций развития младших школьников в процессе обучения. Подчеркивается значимость научных идей С.П. Баранова для современной школы, основной задачей которой является формирование всесторонне развитой, активной личности учащегося.

**Ключевые слова:** развивающее обучение, познавательная активность школьников, сознательность учения, внутренняя мотивация учения.

**A.A. Tishchenko,**  
Senior Lecturer,  
Luhansk State Pedagogical University  
Luhansk (LPR)

## **SCIENTIFIC IDEAS S.P. BARANOVA IN THE FRAMEWORK OF THE PROBLEM OF DEVELOPING EDUCATION FOR YOUNGER SCHOOL CHILDREN**

**Abstract.** This article discusses the contribution of S.P. Baranov in the development of the theory of developing education for younger students. His point of view on the content and features of the implementation of the basic principles of developmental education in the educational activities of the school and teacher is analyzed in detail. The author examines the scientist's views on the motivational component of the educational activity of younger students as one of the determinants of the cognitive activity of the child, on the need to form a conscious attitude of students to the process of their own cognition, as well as his views on the problem of the relationship between the individual approach and taking into account the general trends in the development of younger students in the learning process. The importance of the scientific ideas of S.P. Baranov for a modern school, the main task of which is the formation of a comprehensively developed, active personality of the student.

**Keywords:** developing learning, cognitive activity of schoolchildren, learning consciousness, internal motivation for learning.

Задачей современной школы является всестороннее развитие личности ребенка, и в первую очередь – его интеллектуального потенциала, его мыслительных способностей. Этому в большой мере способствует внедрение в отечественную систему образования развивающего обучения, которое в брошюре «Стратегия развития образования в России» декларируется как один из основных принципов «современной политики развития образования» (принцип «развивающего, деятельностного характера образования» [5]).

Проблема развивающего обучения не является новой для отечественной школы. Довольно много выдающихся ученых (педагогов и психологов) работали над разработкой теории развивающего обучения школьников. Основоположителем данного направления считают Л.В. Выготского, в работах которого были выдвинуты и обоснованы основные положения развивающего обучения [2, с. 388]. Так еще в 30-х годах прошлого века им была сформулирована гипотеза о соотношении обучения и развития, согласно которой обучение и развитие непосредственно связаны, но идут не равномерно и параллельно друг другу, а обучение ведет за собой развитие: «правильно организованное, оно (обучение) ведёт за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными» [2, с. 388]. Со второй половины XX в. над проблемой развивающего обучения активно работали последователи Л.В. Выготского (П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер и др.). Так Л.В. Занков разработал систему принципов развивающего обучения:

- ведущая роль теоретических знаний,
- высокий темп изучения материала,
- осознанность учащимися самого процесса учения,
- систематичность работы по развитию индивидуальности каждого школьника,
- обучение детей на высоком уровне сложности [3, с. 114-116].

В современной психолого-педагогической науке под развивающим обучением понимается «система методов и приемов, основывающаяся на принципе признания ученика субъектом познавательной деятельности и реализующаяся в процессе выполнения учебных заданий различной степени сложности» [4, с. 107].

Значительный вклад в разработку теории развивающего обучения внес С.П. Баранов.

В своих трудах С.П. Баранов продолжал разрабатывать основные положения развивающего обучения школьников. Так автор подробно останавливается на сознательности понимания ученика в процессе собственной учебной деятельности. Под сознательностью он понимает «адекватность структуры мысли ученика логической структуре изучаемых знаний» [1, с. 117]. Автор подчеркивает, что только четко структурированный учебный материал, соответствующий «объективной логике изучаемой закономерности», будет способствовать не просто формированию у ребенка необходимой базы знаний, но и развитию у него понимания логики внутренних структурированных взаимосвязей изучаемой темы.

При этом сознательность ребенка рождается в процессе собственной активной познавательной деятельности. В целом активное познание окружающего мира считается одной из типичных черт развитого интеллекта. Стремление выйти за пределы известного, активность ума находят выражение в постоянном стремлении школьника к расширению знаний и творческому применению их в теоретических и практических целях. С познавательной

активностью ребенка тесно связана его наблюдательность, способность выделять в явлениях и фактах их существенные стороны и взаимосвязи, что является и основными методами для решения творческих заданий, которые выполняются на уроках.

Одной из детерминант развития активности учащихся является положительная мотивация учения, которая, по мнению С.П. Баранова, есть «необходимым звеном в логике учебного процесса» [1, с. 120]. Следовательно, отдельной задачей учителя, отмечает автор, является создание учителем ситуации на уроке, побуждающей ребенка к проявлению самостоятельной мыслительной деятельности, через умелое использование проблемных задач, творческих работ, требующих нешаблонного способа решения, посильного для учащихся. Автор предостерегает учителей от использования внешних стимулов мотивации учащихся (как отрицательных – принуждение, наказание и пр., так и относительно положительных или нейтральных – занимательность, игровой характер и т.д.), указывая на их непродуктивность с точки зрения развития внутренней мотивации учения, а, следовательно, и формирования осознанности учебной деятельности детей.

Учителю важно, подчеркивает С.П. Баранов, постоянно стимулировать учебную активность школьников, поддерживая и развивая их познавательные интересы. Ребенок должен быть полноценным субъектом своей учебной деятельности, активным деятелем в процессе усвоения учебного материала, поддерживаемым и направляемым учителем (естественно, учитель должен брать во внимание и психофизиологические особенности активности младших школьников, чтобы учебная деятельность не вызывала у детей переутомления).

Один из принципов развивающего обучения строится на учете индивидуальности каждого обучающегося, на чем настаивает и С.П. Баранов: «Процесс усвоения знаний индивидуален, знания в реальном процессе обучения усваиваются не вообще классом, группой, а индивидуально каждым учеником» [1, с.127]. Действительно, возрастная психология утверждает, что в развитии личности существует не только понятие нормы, но и ее индивидуальных вариаций (и это касается не только, например, объема знаний, умений и навыков ребенка на определенном возрастном этапе, но и особенностей протекания его психических процессов). Учет таких особенностей, опора на сильные стороны ребенка в процессе обучения (при постепенной коррекции учителем слабых) сделает обучение более продуктивным. Однако, как справедливо отмечает С.П. Баранов, фактическое осуществление такого индивидуализированного (в последнее время в психолого-педагогической науке стал широко использоваться термин «лично-ориентированного») подхода является достаточно сложным, а иногда и просто неосуществимым, например, при большой комплектности класса и при этом при наличии достаточно большого количества детей с выраженными индивидуальными особенностями (личностными или особенностями познавательной/учебной деятельности).

Поэтому нам кажутся интересными идеи С.П. Баранова о соотношении значимости учета индивидуальных различий детей и общих психических особенностей детей той или иной возрастной группы в работе учителя.

Автор акцентирует внимание на необходимости понимания учителем существования общих тенденций в развитии детей определенного возраста (от возрастных особенностей развития познавательной сферы, мотивации поведения и деятельности до сходства в средовых условиях жизнедеятельности младших школьников): «Знание общих психических особенностей детей данной группы или возраста обеспечивает в обучении возможность понимания учебного материала каждым учеником. Содержание, методы, организация обучения основываются на общих особенностях психического и возрастного развития детей» [1, с. 128]. При этом «урок, основанный не только на общих, но и на индивидуальных особенностях детей, повышает возможности усвоения учебного материала, способствует более глубокому развитию» [1, с.130]. Поэтому учителю в процессе обучения необходимо найти тот баланс индивидуального и общего, при котором в ситуации урока будут созданы условия для развития индивидуального потенциала каждого учащего, основанные на общих принципах психического развития детей данной возрастной категории, что, как отмечает С.П. Баранов, будет отражать «диалектику общего и особенного, типологического и индивидуального, абстрактного и конкретного в развитии личности школьника» [1, с. 132].

Как видим, основные педагогические идеи С.П. Баранова не просто ложатся в канву проблемы развивающего обучения, а являются развитием научно-педагогической дискуссии относительно потенциала и реализации данного подхода в образовательном процессе школы. Актуальность теоретических положений автора неоспорима в современной ситуации поиска форм и методов активизации развивающей роли обучения учащихся младшей школы.

#### Список литературы

1. Гносеологический подход к начальному обучению (По материалам работ С.П. Баранова) / Под ред. Овчинникова А.Ж., Цветанова-Чурукова Л.З. – София, 2012. – 159 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. Давыдова В.В. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
4. Олешков М.Ю., Уваров В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. — М.: Компания Спутник, 2006.– 191 с.
5. Стратегия развития образования в России/ Сост. Платонова В.П. –URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/str/ate/gui/yar/1.htm>].

***А.М. Фаткина,***

учитель,

*МБОУ СОШ № 24 им. М.Б. Раковского.*

*Липецк (Россия);*

магистрант,

Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

## РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

**Аннотация.** В предложенной статье раскрывается тема современного состояния и проблем реализации здоровьесберегающих педагогических технологий в работе с учениками младшего школьного возраста. Особый акцент направлен на актуальность проблемы здоровьесбережения для школ в современном мире. Описываются возможные критерии оценивания здоровьесберегающих педагогических технологий.

**Ключевые слова:** здоровье, технология, здоровьесберегающие технологии., сохранение здоровья.

*A.M. Fatkina,*

teacher, MBOU School No. 24 named after M.B. Rakovsky.

Lipetsk (Russia);

master's student,

Lipetsk State Pedagogical University named after

P.P. Semenov-Tyan-Shansky

Lipetsk (Russia)

## IMPLEMENTATION OF HEALTH-SAVING PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN WORKING WITH YOUNGER SCHOOLCHILDREN

**Abstract.** The proposed article reveals the topic of the current state and problems of the implementation of health-saving pedagogical technologies in working with students of primary school age. Particular emphasis is placed on the relevance of the problem of health conservation for schools in the modern world. Possible criteria for assessing health-saving pedagogical technologies are described.

**Keywords:** health, technology, health-saving technologies., preservation of health.

Главная ценность в жизни его человека – это, конечно же, его здоровье. Один из великих, древнегреческих историков – Геродот Галикарнасский, излагал следующие мысли о здоровье человека: «Когда нет здоровья, молчит мудрость, не может расцвести искусство, не играют силы, бесполезно богатство и бессилён ум» []. Не смотря на прошедшие тысячелетия, актуальность проблемы здоровья не потеряла своей значимости и в современном мире. Кроме того, учитывая нынешнюю социально-экологическую обстановку, то проблему можно характеризовать, как глобальную и она уже занимает одно из первых мест, среди множества других проблем. В настоящее время, открыто и на всех уровнях говорят о неудовлетворительном состоянии здоровья населения нашего государства. Особое внимание уделяется здоровью подрастающего поколения. По статистике Минздрава России и Государственного департамента эпидемиологического надзора, лишь 15 – 20% детей, которые поступают в школу, можно считать практически здоровыми, 30 – 35% младших школьников, уже имеют различные хронические заболевания, а у 50% выявляются функциональные отклонения. Подтверждение слов в

предложенной статистике о низком уровне здоровья обучающихся можно найти в исследованиях В.П. Казначеева, В. Ф. Базарного, Е. А. Левановой, А. И. Лубышевой, Д. М. Митиной и других.

В настоящее время, главная цель системы образования состоит не только в том, чтобы предоставить обучающимся конкретные предметные знания, умения и навыки в рамках определённых дисциплин, а также сохранить и укрепить здоровье школьников. Этому посвящена статья 41 в законе «Об образовании в Российской Федерации». [1, с. 50].

Также необходимо отметить, что в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, основной ориентацией учителя начальных классов должно быть повышенное внимание к такому важному качеству, как формирование ценностных ориентиров, особенно в отношении собственного здоровья и здоровью окружающих людей. [2].

Одним из способов достижения этих целей является использование в образовательном процессе здоровьесберегающих педагогических технологий. в образовательном процессе здоровьесберегающих педагогических технологий.

Смирнов Никита Константинович считает, что здоровьесберегающие технологии - это все те психолого-педагогические технологии, программы и методы, которые направлены на воспитание у детей младшего школьного возраста культуры здоровья, личностных качеств, которые будут способствовать формированию представления о здоровье как ценности, мотивации на ведение здорового образа жизни [3].

Следует отметить, что если вести речь о современном состоянии внедрения здоровьесберегающих технологий, то не все образовательные учреждения стараются активно участвовать во внедрении этих технологий. Авторы одной из статей предлагают следующее разделение школ на группы по эффективности здоровьесберегающих мероприятий:

- лидирующие – в этих учебных заведениях имеется статус «Школа здоровья», а также они являются ресурсными центрами;
- активно ведущие здоровьесберегающую деятельность – в таких образовательных учреждениях реализуется комплексная программа по здоровьесбережению на всех ступенях образования;
- имитирующие здоровьесберегающую деятельность - в таких учебных заведениях проводятся оздоровительные мероприятия, направленные на проявление лидерства с целью поднятия престижа и имиджа школы;
- инертные или пассивные – в этих учебных заведениях не разработана и не реализуется комплексная программа сохранения здоровья [5].

И всё же, кроме того, можно выявить некоторые противоречия, которые можно назвать проблемами реализации здоровьесберегающих педагогических технологий:

- недостаточная подготовка работников образования, которая необходима для создания условий сохранения здоровья участников образовательного процесса;

- необходимость использования конкретных показателей и определенных критериев оценки здоровьесберегающей деятельности, с помощью которых можно будет наблюдать и оценивать состояние здоровья и его изменения;

- и, одно из главных - работникам образовательных учреждений необходимо использовать здоровьесберегающие технологии последовательно и систематическим, а не от случая к случаю.

Следует отметить, что специальных методов оценки здоровьесберегающих технологий, к сожалению, не существует, они формируются на опыте, интуиции педагогических работников.

Но всё же, по второй проблеме следует сделать дополнение. Не существует конкретных методов оценки здоровьесберегающих технологий, а если мы рассматриваем здоровьесберегающие технологии как инновационные, то критерии оценки здоровьесберегающей деятельности могут быть адаптированы к основным характеристикам инноваций, определенным О.Г. Хомерики и М.М. Поташник. [4, с. 128-131]. Здесь мы выделем: актуальность, потенциальная полезность (инновационный потенциал, надежность, перспективность), реализуемость, управляемость.

1. Актуальность – значимость той проблемы, решению которой может способствовать данное нововведение.
2. Потенциальная полезность – имеется ввиду полезный эффект, который может быть получен в результате внедрения новшества.
3. Инновационный потенциал новшества – степень превосходства идей новшества, по сравнению с идеями, заложенными в действующий компонент педагогической системы, вместо которого и может быть введено новшество
4. Надежность получения ожидаемого полезного эффекта
5. Перспективность – прогнозирование продолжительности использования новшества
6. Реализуемость – оценка наличия необходимых условий для эффективного внедрения и освоения новшества (временные возможности, кадровые возможности, мотивационная и организационная готовность педагогов, материально-техническое оснащение, программно-методическое обеспечение, нормативно-правовая база)
7. Управляемость

Итак, мы рассмотрели реализацию здоровьесберегающих технологий в настоящее время и выяснили, что деятельность по внедрению данных технологий в разных учебных заведениях различная, а также выявили некоторые противоречия, которые можно назвать проблемами реализации здоровьесберегающих педагогических технологий. Описали возможные критерии оценивания здоровьесберегающих педагогических технологий.

#### Список литературы



1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – 0-13 Москва: Проспект, 2013. – 160с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010.
3. *Смирнов. Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / *Н. К. Смирнов.* – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121с.
4. Поташник М.М.? Лазарев В.С. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений – М.: Новая школа, 1995. –464 с.
5. Харисов Ф.Ф., Харисова Л.А. Оценка здоровьесберегающих образовательных технологий в системе общего образования // *Вестник Адыгейского государственного университета. –Серия 3: –Педагогика и психология*, 2012.

***О.А. Федорова,***

кандидат педагогических наук, доцент,  
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,  
Саратов (Россия)

## **ИЗУЧЕНИЕ ВЕЛИЧИН В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

***Аннотация.*** В статье рассматривается значимость изучения величин в начальной школе. Отмечается преемственность между дошкольным и начальным образованием при изучении рассматриваемой темы. Представлены этапы формирования представлений о величинах. Проанализированы учебники по математике для начальной школы.

***Ключевые слова.*** Величина, значение изучения величин, дошкольное образование, начальная школа, преемственность, этапы формирования представлений о величинах.

***O.A. Fedorova***

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,  
Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky,  
Saratov (Russia)

## **STUDYING QUANTITIES IN PRIMARY SCHOOL**

***Abstract.*** The article considers the importance of studying quantities in primary school. The continuity between preschool and primary education is noted when studying the topic under consideration. The stages of forming representations of quantities are presented. The textbooks on mathematics for primary school are analyzed.

***Key words.*** Magnitude, the value of studying quantities, preschool education, primary school, continuity, stages of formation of ideas about quantities.

Тема «Величины» является одной из главных методических линий начального курса математики. Ее содержание связано с текстовыми задачами, нумерацией и арифметическими действиями. Фактически из понимания детьми величины строится дальнейшее обучение от простых вещей к более сложным. Измеряя различные отрезки и площадь, взвешивая на весах массу различных объектов, определяя скорость, исходя из расстояния и времени, ребенок постепенно учится постигать окружающий мир и строит свою картину мира, а также определяет для себя роль математики в окружающем мире. На всех

этапах процесса познания окружающего мира и, следовательно, на всех звеньях и этапах изучения материала (в том числе и при изучении раздела «Величины»), по мнению С.П. Баранова, в познавательную деятельность включается чувственный опыт ребёнка, который играет важную роль в становлении личности [1]. В связи с этим, данным понятиям уделяется значительное внимание в методической и математической литературе при изучении курса «Математика» в начальной школе, а так же при подготовке учителей начальных классов в рамках вузовского образования. Актуальность исследования обусловлена тем, что изучение величин в курсе математики начальной школы позволяет познавать окружающую действительность, а ознакомление о зависимостях между величинами и их измерением способствует приобретению практических умений и навыков, необходимых человеку в повседневной жизни. Изучение величин в начальной школе позволяет развивать мыслительные процессы: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение и др. Задания на определение величин развивают у школьников пространственные представления, наблюдательность, тактильные и визуальные восприятия и ощущения, наделяют их практическими навыками, которые затем будут широко использоваться при изучении математики в средней и старшей школе. Таким образом, изучение величин – это один из способов связать обучение с дальнейшей жизнью.

В математике под величиной понимают такие свойства предметов, которые поддаются количественной оценке. Количественная оценка величины называется измерением. Понятие «величина» в процессе обучения употребляется в следующих значениях: 1) свойство предмета или объекта в разных состояниях, которые можно измерить (длина, ширина, высота, скорость, время, расстояние и пр.); 2) количественная характеристика свойства предмета, выражающаяся в единицах измерения.

Заметим, что пропедевтическая работа по формированию представлений о величинах начинается еще в дошкольном возрасте [3]. Дошкольники знакомятся с некоторыми величинами (длина, ширина, высота, время, масса), выделяют свойства величин, подлежащих сравнению. Первоначально, визуально (больше-меньше), по весу, используя барическое чувство при манипулировании предметами (тяжелее-легче), по внешним признакам (различие времен года, времени суток). В дальнейшем дети знакомятся с измерением с использованием промежуточной мерки. В дошкольном возрасте дети овладевают несколькими видами измерения условной меркой. К первому виду следует отнести «линейное» измерение, когда дети с помощью полосок бумаги, ленточек, палочек, веревок, шагов и др. учатся измерять длину, ширину, высоту различных предметов. Отметим, что данный вид измерения наиболее доступен для детей дошкольного возраста. Второй вид – определение объема сыпучих веществ (мерной кружкой, стаканом, ложкой и другими емкостями измеряют количество крупы, сахара в пакете, в мешочке, в тарелке и т.д.). Третий вид – это измерение объема жидкостей. Дети узнают, сколько стаканов или кружек воды в кувшине, в банке и т.д. Дошкольники могут

осуществлять сравнение однородных величин (визуально, с помощью ощущений, наложением, приложением, а так же путем использования различных мерок).

В начальной школе у обучающихся расширяются представления о уже известных величинах: получают представления о таких величинах как: длина, масса, емкость (объем), площадь, время и о единицах их измерения. В процессе решения задач младшие школьники знакомятся с ценой, количеством, скоростью, расстоянием, производительностью и другие. Изучаемые в начальной школе величины доступны пониманию детей на чувственном уровне, уровне предметной деятельности сравнения [4].

Необходимо отметить, что очень часто учащиеся вместо величины называют единицы их измерения. Отвечая на вопрос: «О какой величине говорится в задаче?», учащиеся называют сантиметр, метр, килограмм.

При формировании представлений о каждой из названных величин целесообразно ориентироваться на определенные этапы, в которых нашли отражение: математическая трактовка данного понятия, его взаимосвязь с изучением других вопросов начального курса математики [1], в частности:

1. Выяснение и уточнение имеющихся у детей представлений о данной величине (педагог обращается к витагенному опыту ребенка).

2. Сравнение однородных величин (визуально, с помощью ощущений, наложением, приложением, путем использования различных мерок).

3. Знакомство со стандартными единицами измерения данной величины и измерительным прибором.

4. Формирование измерительных умений и навыков.

5. Сложение и вычитание однородных величин, выраженных, в единицах одного наименования (в связи с решением задач).

6. Знакомство с новыми единицами величины в тесной связи с изучением нумерации по центрам и сложения чисел. Перевод однородных величин, выраженных в единицах одних наименований, в другие; перевод величин, выраженных в единицах одного наименования, в величины, выраженные в единицах двух наименований, и наоборот.

7. Сложение и вычитание величин, выраженных в единицах двух наименований.

8. Умножение и деление величины на число.

На сегодня в Примерной основной образовательной программе представлены требования к планируемым предметным результатам: «Выпускник научится ... читать, записывать и сравнивать величины (массу, время, длину, площадь, скорость), используя основные единицы измерения величин и соотношение между ними. ... Выпускник получит возможность научиться: выбирать единицу для измерения данной величины (длины, массы, площади, времени), объяснять свои действия; выполнять действия с величинами; ... Выпускник научится: измерять длину отрезка, вычислять периметр треугольника, прямоугольника и квадрата, площадь прямоугольника

и квадрата; ... Выпускник получит возможность научиться вычислять периметр многоугольника, площадь фигуры, составленной из прямоугольников» [3].

С целью достижения отмеченных результатов педагоги используют разнообразные упражнения, ресурсы цифровой образовательной среды. При этом варьируются коллективные, индивидуальные и групповые формы работы на уроке. Формирование представлений о величинах осуществляется посредством выполнения разнообразных заданий и упражнений, в том числе практического, познавательного характера при широком использовании проблемных ситуаций.

Сравнительный анализ действующих учебников математики для начальной школы: УМК «Школа России» (автор Моро М.И.) и «Учусь учиться» (автор Л.Г. Петерсон) на предмет наличия в учебниках заданий, способствующих изучению и формированию представлений о величинах у младших школьников показал, что они являются прекрасной базой для применения всех инновационных технологий:

- игровых (технология имитационного моделирования),
- коммуникативных и исследовательских (проблемно-поисковые методы, проекты).

В учебниках величины изучаются в несколько этапов, с постоянным возвращением к пройденному материалу с расширением понятийного аппарата, обогащением практических навыков. При этом авторы предлагают детям выполнить разнообразные задания.

Приведем примеры заданий из рассматриваемых учебников:

*Начерти* 2 отрезка длина первого 10 см., а длина второго составляет пятую часть длины первого отрезка; *Вычисли (найди)* периметр треугольника, если одна сторона которого 56 мм, а две другие по 62 мм; *Вырази* в секундах: 2мин; 5мин 30с; 20мин 20с.; *Вырази* в сантиметрах и *вычисли*: 3 м 7 дм 6 см + 4 м 3 дм 8 см; *Сравни* 1 см 6 мм и 16 мм; 3 дм 8 см и 40 см. *Сравни* периметры двух четырехугольников; *Определи* на глаз, а затем проверь измерением: какой из двух отрезков длиннее (используя рисунок в учебнике)? *Измерь* стороны треугольника ОМК и узнай, на сколько миллиметров сумма длин отрезков ОК и Ом больше длины отрезка КМ (используя рисунок в учебнике). *Измерь* в метрах длину и ширину классной комнаты и *вычисли* ее площадь. Масса пакета с мукой 2 кг. *Узнай* массу 4 таких пакетов. Высота березы 15 м, а рябины 3 м. *Определи* на сколько метров береза выше рябины. *Придумай* задачи на сложение и вычитание длин отрезков; *Какие числа пропущены?* 3 м = ... дм = ... см; *Выполни* действия: 2 м 1 дм + 6 м.

Присутствуют и элементы историзма при изучении темы: «Величины». Отметим, что в учебниках присутствуют варианты тем для включения младших школьников в проектную деятельность. Приведем примеры тем проектов: «Математика вокруг нас», «Длина и площадь», «Минута час бережет», «Геометрические фигуры и величины», «Форма, размер, цвет» и др.

Работа по формированию у младших школьников представлений о величинах не останавливается по окончанию урока, она имеет свое логическое продолжение во внеурочной деятельности и внеклассных мероприятиях.

#### Список литературы

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

7.

8. Истомина Н.Б. Методика преподавания математики в начальной школе. Развивающее обучение. М., 2005.

9. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. 5-е изд., перераб. М. : Просвещение, 2011. 400 с.

10. Федорова О.А. Формирование математических представлений у детей дошкольного возраста / Федорова О.А., Фаддейчева Т.И. // Саратов, Издательский Центр «Наука», 2019. Часть III. 108 с.

11. Царева С.Е. Методика преподавания математики в начальной школе. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 496 с.

***Е.В. Филиппова,***

кандидат педагогических наук, доцент;

***А.В. Лисоченко,***

магистрант,

Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк (Россия).

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ХАРАКТЕРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье представлен анализ актуальной проблемы организации исследовательской деятельности младших школьников. Рассмотрены различные трактовки понятия «исследовательская деятельность», на основе которых авторами выведено рабочее определение указанного понятия. Дано описание основных этапов организации исследовательской деятельности в начальной школе. Продемонстрирована возможность формирования исследовательских умений у младших школьников на уроках русского языка. Приведены примеры заданий исследовательского характера, разработанные с учетом классификации умений Н.А. Семеновой.

**Ключевые слова:** младший школьник, исследовательская деятельность, урок русского языка.

***E. V. Filippova,***

candidate of pedagogical sciences, associate professor;

***A. V. Lisochenko***

Lipetsk State Pedagogical University

P.P. Semionov-Tian-Shansky,

Lipetsk (Russia)

## USING RESEARCH TASKS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

**Abstract.** The article presents an analysis of the current problem of organizing the research activities of junior schoolchildren. Various interpretations of the concept of "research activity" are considered, on the basis of which the authors derived a working definition of this concept. The main stages of organization of research activities in primary school are described. The possibility of forming research skills in junior schoolchildren in Russian language lessons has been demonstrated. Examples of research tasks developed taking into account the classification of skills of N.A. Semenova are given.

**Keywords:** junior schoolchild, research activity, Russian language lesson.

Младший школьный возраст является одним из важнейших жизненных этапов ребенка, который во многом определяет его дальнейшее развитие. По своей природе ребёнок является исследователем, в котором преобладает любознательность, неутолимая жажда новых впечатлений, стремление наблюдать и экспериментировать с предметами окружающего мира.

В контексте ФГОС НОО актуальность организации исследовательской деятельности обусловлена тем, что обучающиеся должны быть социально активными, самостоятельными и творческими личностями. От этого зависит не только их успешное обучение на всех ступенях школьного образования, но и будущий успех в жизни.

Значимость исследовательской деятельности подчеркивали психологи В.И. Андреев, И.А. Зимняя, А.С. Обухов, А.И. Савенков; теоретические, методические, дидактические аспекты исследовательской деятельности учащихся представлены в трудах Л.А. Казанцевой, Т.А. Камышиковой, А.В. Леонтовича, Г.В. Макотровой.

*По определению И.А. Зимней и Е.А. Шашенковой, исследовательская деятельность – это специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели [2, с. 24].*

*А.И. Савенков термин «исследовательская деятельность» трактует как «особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения» [4, с. 47].*

В данной статье под исследовательской деятельностью мы будем понимать процесс выполнения учащимися исследовательских задач с заранее неизвестным результатом, направленным на создание субъективно нового знания окружающего мира.

Характеризуя исследовательскую деятельность младшего школьника,

А.И. Савенков называет следующие ее отличительные особенности:

- познавательный интерес к исследованию окружающего мира;
- специальные знания по формированию соответствующих умений;
- исследовательские умения, являющиеся составной частью общеучебных умений [3].

Формирование исследовательской деятельности у младших школьников осуществляется поэтапно. М.С. Гафитулин выделяет 3 этапа в зависимости от возраста учеников.

Так, первый этап соответствует 1 классу. Учащиеся приходят в школу как в новый мир, в котором им откроется множество интересных вещей. Учителю необходимо поддерживать исследовательскую активность на основе имеющихся представлений, развивать умения ставить вопросы, высказывать предположения наблюдать, составлять предметные модели; формировать первоначальные представления о деятельности исследователя. На начальном этапе школьного обучения первоклассники совместно с учителем формулируют проблему, вовлекаются в поисковую деятельность по ее решению.

Второй этап характерен для 2 класса, который ориентирован на приобретение новых представлений об особенностях деятельности исследователя, на развитие умений определять тему исследования, анализировать, сравнивать, формулировать выводы, оформлять результаты исследования, на поддержание инициативы, активности и самостоятельности школьников.

Третий этап соответствует 3 и 4 классам. Важную роль на данном этапе играет обогащение исследовательского опыта школьников через осознание логики исследования и развитие исследовательских умений. Также происходит усложнение учебно-исследовательских задач [1, с. 21-26].

И.В. Тигрова подчеркивает, что в процессе исследовательской деятельности у младших школьников формируется ряд умений, а именно, «умения прогнозировать и критически оценивать результаты, проводить наблюдение, сравнение, делать выводы, интерпретировать полученные результаты, применять знания в нестандартной ситуации» [6, с. 64].

Н.А. Семенова предложила разделить исследовательские умения на четыре блока:

1) Первый блок – умения, необходимые при организации исследовательской деятельности (планирование работы, организация рабочего места);

2) Второй блок – умения исследовательского характера (выбор темы и гипотезы исследования; постановка цели и задач; определение методов исследования);

3) Третий блок – умения работать с информацией (определение источников информации и смысловых частей текста, выделение главного, цитирование, формулирование выводов и приведение доказательств)

4) Четвертый блок – умения представить результат своей исследовательской деятельности (использование различных форм

представления результатов исследования, оценивание своей работы, определение её достоинств и недостатков) [5, с. 46].

Широкими возможностями для формирования исследовательских умений младших школьников обладают уроки русского языка. В качестве основного средства организации исследовательской деятельности выступают задания исследовательского характера. Они представляют собой небольшие поисковые задачи, требующие применения методов научного исследования, с помощью которых учащиеся открывают ранее неизвестное для них знание. Приведем примеры заданий исследовательского характера, которые можно использовать на уроках изучения различных разделов языковой теории. Следует отметить, что разработанные задания направлены на формирование исследовательских умений, представленных в классификации Н.А. Семеновой.

1) Умение выдвигать гипотезу и обосновывать её.

На доске записаны слова: хлопок, кружки, стрелки, гвоздики, полки.

– Запишите в один столбик слова, где ударение падает на первый слог, а во второй – ударение падает на второй слог.

– Предположите, почему все учащиеся выполнили задание по-разному.

2) Умение аргументировать свой ответ.

– Докажите достоверность утверждения, что приставка в русском языке не может стоять после корня.

3) Умение работать с информацией.

– Проведите исследование и определите с помощью этимологического словаря, какие из данных слов вышли из употребления, а какие появились в современном языке совсем недавно: космонавт, йогурт, календарь, горизонт, магнитофон, фломастер, трамвай, пшеница.

4) Умение определять проблему и методы решения.

– Многие глаголы в прошедшем времени заканчиваются на -лал, -мал, -нал и -рал, например: клал, ломал, знал, убирал. А вот из сочетаний -лол, -мол, -нол и -рол глаголы в прошедшем времени могут заканчиваться только на два.

– Сформулируйте проблему и разрешите её.

5) Умение представлять результаты исследования.

– Представьте результат своей исследовательской деятельности в виде доклада по теме: «Способы выражения подлежащего различными частями речи».

Представленные выше задания являются проблемными и предполагают исследовательскую деятельность обучающихся в ходе анализа языковых явлений. От класса к классу учащиеся должны их выполнять без непосредственного участия учителя. Это позволит им самостоятельно прийти к открытию определенных знаний.

Таким образом, задания исследовательского характера являются эффективным средством формирования исследовательских умений младших школьников на уроках русского языка.



### Список литературы

1. Гафитулин М.С. Проект «Исследователь». Методика организации исследовательской деятельности учащихся // Педагогическая техника. – 2005. – № 3. – С. 21-26.
2. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. – Ижевск, 2001. – 103 с.
3. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Фёдоров, 2010. – 192 с.
4. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
5. Семенова Н.А. Исследовательская деятельность учащихся // Начальная школа. – 2006. – № 2. – С. 45-49.
6. Тигрова И.В. Исследовательская деятельность учащихся на уроках математики // Начальная школа. – 2020. – №7. – С. 64-69.

*А.С. Халяпина,*

аспирант,  
Научный руководитель: Заслуженный деятель науки УР,  
д.п.н., профессор Л.К. Веретенникова,  
Московский педагогический государственный университет,  
Москва (Россия)

## ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*A.S. Khalyapina,*

Supervisor: Honored Scientist of the UR, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
L.K. Veretennikova,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow (Russia)

**Abstract.** The article discusses the features of a creative approach to the study of a foreign language, the problem of the development of linguistic capabilities by means of creative activity.

**Keywords:** teaching a foreign language, creativity, creative approach, the formation of linguistic abilities.

Изучение языков в современном обществе с каждым днём становится более востребованным, поскольку данная тенденция связана не только с установлением большого количества культурных, экономических и социальных связей между странами; расширением межнационального сотрудничества на различных уровнях; потребности информационного общества, но и с тем, что обучение иностранному языку, особенно на ранних этапах, становится перспективным и приоритетным направлением всей системы отечественного языкового образования.

Роль иностранного языка на ранней ступени обучения особенно неопределима в развивающем плане. Ссылаясь на выдающегося лингвиста Л. В. Щербу, который отмечал, что: «образовательное значение иностранных языков заключается в развитии мыслительных способностей детей, в развитии филологического образования путём сопоставления языков, тщательного изучения строя иностранного языка». Язык для ребёнка – это, прежде всего средство развития, познания, воспитания и творчества. Обучение иностранному языку в младшем школьном возрасте даёт прекрасную возможность для развития коммуникативно-речевого такта. [7]

Сегодня отсутствует единство взглядов на характер возникновения лингвистических способностей. Одни учёные полагают, что языковые способности носят генетически наследуемое в человеке образование, другие говорят о социальном характере.

Например, американский лингвист Н. Хомский определяет языковую способность как врождённую основу. Задаваясь вопросами о том, как дети так легко и быстро усваивают родной язык, каким образом ребёнок отличает речь от других звуков, профессор пришёл к выводу, что в человеке априори заложен багаж языковых знаний, каждый индивид имеет некую генетическую программу универсальных лингвистических принципов.

В свою очередь, Л. С. Выготский отмечает, что: «способности к языку – социальное явление, формирующееся под влиянием окружающей действительности.»

Стоит отметить, что Вильгельм фон Гумбольдт первый стал рассматривать язык не как систему или деятельность, а как непрерывный творческий процесс. Ввиду этого возникает соответствующий интерес: как в современном образовательном пространстве возможно сочетать формирование лингвистических способностей и творческий подход.

Следует обратить внимание на то, что вопрос творчески развитой личности остаётся актуальным для нашего российского образования. Сегодня от человека общество требует нестандартного подхода к решению задач, богатого воображения, креативности. Перед образовательным учреждением согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования стоит ряд требований, компонентом которой, помимо формирования общей культуры, личностного и интеллектуального развития, является творческое развитие обучающихся. [9]

Надо сказать, что проблема творчества для психологических и педагогических исследований не является новой, в данной области есть много трудов, которые были созданы известными теоретиками и практиками, среди которых Б. М. Теплов, Н. С. Лейтес, В. А. Крутецкий, Л. К. Веретенникова, Е. И. Игнатьев, К. В. Тарасова и ряд других. А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков, А. Г. Ковалёв, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Е. П. Ильин, а также Д. Б. Богоявленская, которая утверждала, что развитие деятельности по инициативе самого ребёнка, то, что он делает с любовью – и есть творчество. Л. А. Венгер уделял особое значение разработкам

психологических принципов творческого развития детей в младшем школьном возрасте. [2]

Проведя свой анализ относительно проблемы развития творчества у детей младшего школьного возраста, учёные, в своих работах, доказали, что основанием этого процесса является продуктивная деятельность детей. Именно продуктивная деятельность детей младшего школьного возраста максимально связана с тем, как происходит развитие творческих способностей ребёнка в будущем. Авторы утверждают, что данные виды деятельности играют разную по значимости роль в становлении психического и личностного развития детей.

Развивать творчество в ребёнке – важно, а главное – возможно в процессе обучения. Использование творческого подхода в обучении иностранному языку – даёт возможность развивать у младших школьников творческие и лингвистические способности, повышать мотивацию и интерес к учебному предмету. Использование творческого подхода со стороны общественности, приобретает особый интерес, так как создающий креативный человек – прогресс общества.

В учебном пособии Ильин Е. П. пишется о том, что факт угасания детского творчества, зачастую связан с подавлением творческого начала в ребёнке культурными образцами мышления при переходе к систематическому школьному обучению. Иначе говоря, школьный процесс даёт мало возможностей для раскрытия творческого потенциала ребёнка, в связи с этим стоит острая необходимость развивать способности детей при помощи разного рода форм и методов работы на уроке. [6]

Педагогическая стратегия воздействия на личность обучающегося с целью развития его творческого потенциала средствами образования должна быть трансформирована в задачу формирования у обучающихся готовности к творческому саморазвитию. [3, с. 74]

Творчество выступает ключом к развитию личности, креативность даёт возможность ребёнку созидать и создавать собственные творческие произведения, в которых он может отразить своё понимание жизненных ценностей, свои личностные свойства. Иностраный язык не исключение, поскольку это та область, где креативность, проявляется в образовательной деятельности ребёнка особенно ярко. Это новая и интересная область деятельности для детей. Изучение любого иностранного языка вызывает у ребёнка живой интерес и любопытство. [2]

При изучении иностранного языка младший школьник учится связной речи, а данный процесс является иерархической, многоуровневой речевой деятельностью. Этот процесс включает операции как семантического, так и языкового уровня. В связи с этим важно помочь ребёнку раскрыть его потенциал, создать условия творческой деятельности, где ученик сможет проявить себя, свою креативность, примерить на себя разные роли. [7]

Так как более сложной формой связной речи является повествование, т.е. рассказ о событиях, их перечисление, в которые может вкрапываться как диалог, так и описание, например, действующего лица, обстановки, погоды, то

при изучении иностранного языка младший школьник получает необычайно большой простор для творчества и фантазии, он может рисовать, сочинять, лепить, при этом рассказывать обо всём, что он делает и видит, тем самым запуская творческие и лингвистические способности.

Одной из задач учителя иностранного языка при использовании творческого подхода заключается в том, чтобы школьник овладел компетенциями:

- языковой (соблюдать в речи нормы литературного языка);
- коммуникативной (уметь раскрывать тему высказывания; излагать материал последовательно и связно; находить для него определённую композиционную форму). Учитывая, что словесное творчество является важным для детей школьного возраста, так как формирует логическое, образное мышление, раскрывает индивидуальные творческие способности обучающихся.

Творчество – это способ и возможность для ребёнка выразить себя, поэтому оно должно принимать наиболее развитые формы и уровень. В этом большая помощь исходить от педагога как от старшего друга. Задача педагога – стимулировать творческую активность детей в процессе обучения иностранного языка. Педагог должен избегать стереотипов и предоставлять больше свободы для творчества. Поэтому учителю иностранного языка необходимо не только интегрировать различные творческие подходы на уроках по изучению языка, но и самому обладать творческим потенциалом. Только так возможно говорить о формировании лингвистических способностей школьников, о развитии креативности.

При изучении иностранного языка изобразительная деятельность непосредственно связана с разными сферами психического и личностного развития, кроме того, нельзя отрицать того, что исследование условий и механизмов формирования изобразительной деятельности ребёнка – это один из факторов в развитии креативности в младшем периоде развития. [2]

Детское творчество должно идти по пути развития. Творческий потенциал характеризует ребёнка с разных сторон, включая его интеллектуальные особенности и развитие. Для младшего школьника на уроках иностранного языка значимым является новый опыт в его учебной и творческой деятельности, так как для ребёнка важно изучать мир, делать первые шаги, познавая его в поиске ответов на вопросы. [2]

Исходя из вышеизложенного материала можно сделать вывод, что реализация творческого подхода на уроках иностранного языка носит благоприятный характер и способствует формированию не только лингвистических способностей, но и творческих.

#### **Список литературы**

1. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. Пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Изд. Центр “Академия”, 2002. – 83 с.
2. Веретенникова Л.К. Развитие творческого потенциала школьника в педагогическом процессе // Веретенникова Л.К. журнал Преподаватель XXI век, том 1, № 1, с. 73-81

3. Веретенникова Л.К. Развитие творческого потенциала младших школьников: уч.-мет. пособие в 2 т. М., Альфа, 2009.
4. Веретенникова Л.К., Неверова А.В. Развитие творческого потенциала учащихся в начальной школе Азербайджана в условиях модернизации журнал Наука и школа, № 3, с. 27-29.
5. Веретенникова Л.К., Развитие творческого потенциала школьника в педагогическом процессе.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб: Питер, 2009. – 434 с.
7. Кабардов М. К. Языковые способности, психология, психофизиология, педагогика. – М.: Смысл, 2013 - 400 с.
8. «Стратегия и концепция формирования творческого потенциала и развития креативности обучающихся в инновационной среде». М.: МПГУ., 2019.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 6-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2018 –53 с. (Стандарт второго поколения.)

**И. Харина,**

студент,

Научный руководитель: д.п.н., профессор Овчинникова А.Ж.,  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк, (Россия).

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье дается определение логическим умениям, показывается их взаимосвязь с учебно-управленческими и учебно-информационными умениями; предлагаются задания по русскому языку на сравнение, конъюнкцию, отношение на основе систематизации чувственного опыта.

**Ключевые слова:** формирование, логические умения, младший школьник, русский язык, сравнение, отношение.

**I. Harina**

student;

Scientific director: Ph.D., Professor Ovchinnikova A. Y.,  
Lipetsky State Teachers' University  
named after P.P. Semenov-Tian-Shansky,  
Lipetsk, (Russia).

## **FORMATION OF LOGICAL SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN RUSSIAN LESSONS**

**Abstract.** The article defines logical skills, shows from the relationship with educational and managerial and educational and information skills; tasks in Russian yazykuna comparison, conjunction, relation nva based on the systematization of sensory experience are offered.

**Keywords:** formation, logical skills, junior schoolboy, Russian language, comparison, attitude.

В российской системе начального образования формирование логических умений является актуальным. Оно представлено в ФГОС нового поколения и позволяет логически выстраивать текст в изложении, формулировать алгоритм решения проблемы, анализировать и оценивать полученный результат.

Содержание и сущность логических умений в начальной школе получило освещение в исследованиях А.Г. Асмолова, С.П. Баранова, С.Б. Барашкиной, В.В. Давыдова, А.З. Зака, Л.В. Занкова, Н. И. Лифинцевой, Н.А. Менчинской, А.Ж. Овчинниковой Т.А. Соловьевой и др. В их работах логические умения рассматриваются в контексте общей способности к усвоению знаний, умений и навыков, то есть обученности и связываются с умственным развитием младшего школьника. Такой подход предполагает сформированность мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, поведения под понятие и др.), гибкость, активность и самостоятельность мыслительной деятельности, учет конкретного и абстрактного. По мнению С. П. Баранова, Л.И. Буровой, А.Ж. Овчинниковой, Т.А. Соловьевой, Л.З. Цветановой-Чуруковой, данные мыслительные операции способствуют раскрытию изучаемых закономерностей, которые позволяют наиболее полно реализовать интеллектуальную деятельность учащихся, представляющую собой процесс опосредованного отражения мира в учебных моделях. На их основе формируются понятия, суждения и умозаключения, создающие систему знаний и обеспечивающих их адекватность [1;2; 3;].

Различные точки зрения на определение данного понятия требуют уточнения его содержания и сущности.

В.Ф. Паламарчук под логическими умениями понимает способы и приёмы выполнения логических операций мышления, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний [Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить. М. : Просвещение, 1987. 208 с.]; умения подчиняться законам логики, обнаруживать на этой основе закономерности и тенденций развития, строить гипотезы и выводить следствия из данных посылок; - умение производить логические операции, осознанно их аргументируя [.

[Maam.py](http://maam.ru)

[maam.ru/razvitie-logicheskogo-myshlenija-u-doshkolnikov-metodicheskaja-rabota.html](http://maam.ru/razvitie-logicheskogo-myshlenija-u-doshkolnikov-metodicheskaja-rabota.html).

Таким образом логические умения являются важнейшим компонентом мыслительной деятельности детей и выделяются в особую группу общих учебно-познавательных умений, которыми овладевают учащиеся в процессе обучения.

Одно из важных мест занимает формирование логических умений на уроках русского языка, на которых младший школьник воспринимает наследие

русской словесности, приобретает предметные и метапредметные компетенции, знакомится с лингвистическими понятиями, получает сведения о структуре языка, формирует красивую, богатую определениями, сравнениями и метафорами речь.

Логические умения на уроках русского языка у младших школьников формируются в соответствии с учебно-управленческими и учебно-информационными умениями.

Учебно-управленческие умения обеспечивают планирование, организацию и контроль над формированием логических умений и способствуют их саморазвитию, то есть переходу от внешнего управления к внутреннему – самоуправлению.

Учебно-информационные умения включают умения работать с реальными объектами как источниками информации (оригиналом) и устными и письменными текстами (моделями). Используя сравнение и сопоставление объектов на уроках русского языка создается тенденция к отражению предметов, явлений в естественных условиях, поскольку подбор образов и их последовательность мысленно выводит учеников из классной комнаты в окружающий мир [].

Одной из важных является логическая операция сравнение, которая рассматривается как процесс количественного или качественного сопоставления разных свойств объектов, устанавливая их сходство и различие. Оно осуществляется при сравнении объектов, их свойств, понятий и определение типов отношений между ними.

Покажем, как с помощью сравнения определяются видовые отношения между словами, которые устанавливают взаимосвязь между родовыми и видовыми понятиями. Это отношение можно представить с помощью кругов Эйлера. Например, имя существительное является видовым понятием по сравнению с понятием «части речи». Они относятся как часть к целому.

Сравнивая понятия, дети выполняют задания:

- 1) *карась – ..., колокольчики – ..., осень – ...;*
- 2) *- птица, ковер, рак, трава, небо – это....;*  
*- воет, играет, бежит, цветет – это....;*  
*- красный, синий, мягкий, теплый, веселый – это...*

Другой вид позволяет выявить отношение части и целого.

С целью определения данного отношения детям предлагаются задание: указать целое, частью которого являются:

- лапа – ...*
- ветка – ...*
- окно – ...*
- лепесток – ...*
- рука – ...*
- облако – ...*
- дерево – ...*

Следующий вид отношений связан с рядоположенностью, то есть указанием предметов и явлений, принадлежащих к одной группе. С.П. Баранов предлагает учащимся при выполнении заданий на данный вид отношений представить себя в природе, в лесу, у реки, на лугу, поляне, утром, днем, в сумерках и назвать словами все предметы, которые их окружают, которые они видят, слышат, чувствуют; свойства предметов; а также явления природы, действия []. Обращение к чувственному опыту значительно расширяет их словарный запас.

Как рядоположенные, дети называют понятия, встречающиеся в лесу:

- береза, ясень, дуб, сосна, ель – деревья;
- воздух, облака, синева, солнце, радуга – небо;
- ракушки, вода, глубина, водоросли, всплеск воды, рыба – река.

Далее младшим школьникам предлагается использовать конъюнкцию, то есть поставить между словами союз **и**. Тогда рядоположенные отношения приобретают следующий характер:

- и береза, и ясень, и дуб, и сосна, и ель – это деревья;**
- и воздух, и облака, и синева, и солнце, и радуга – это небо;**

- **и ракушки, и вода, и глубина, и водоросли, и всплеск воды, и рыба – это река.**

Данный подбор слов отражает определенную последовательность в определении рядоположенных объектов и способствует систематизации чувственных образов.

С целью дальнейшего формирования логических умений на уроках русского языка младшим школьникам предлагается более сложное задание:

Подчеркните понятия, которые находятся в отношении рядоположенности:

- береза, ветка, ствол, клен* (береза, клен);
- река, озеро, берег, трава*, (река озеро);
- горизонт, север, компас, стрелка, восток, запад* (север, восток, запад).

Далее учащимся предлагаются задания повышенной трудности, выполнение которых требует от учащихся активности мышления. При изучении темы «Изменение глаголов по числам» младшим школьникам предлагается прочитать перечисленные ниже слова, исключить лишние по какому-либо признаку так, чтобы осталось только одно слово. Дети должны обосновать причину исключения каждого слова. *Ночует, наливает, пчела, бегут, подтиливает, объединяет.*

Таким образом формирование логических умений у младших школьников на уроках русского языка на основе систематизации чувственного опыта значительно расширяет словарный запас детей, позволяет более эффективно использовать логические операции сравнение и сопоставление, конъюнкцию, отношения между родовыми и видовыми понятиями и др. Данный процесс позволяет устанавливать связи между мышлением, интеллектом и речью.

#### Список литературы



12. 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.
13. 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», 2014. 464 с.
14. Логические умения. [Маам.ру \[maam.ru/razvitie-logicheskogo-myshlenija-u-doshkolnikov-metodicheskaja-rabota.html\]\(http://maam.ru/razvitie-logicheskogo-myshlenija-u-doshkolnikov-metodicheskaja-rabota.html\)](http://maam.ru/razvitie-logicheskogo-myshlenija-u-doshkolnikov-metodicheskaja-rabota.html).
15. Овчинникова А.Ж. , Цветанова-Чуруковва Л.З. Развитие логического мышления у младших школьников в процессе обучения // Сибирский учитель, 2018. – №1 (116).
16. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить. М. : Просвещение, 1987. 208 с.
17. Соловьева Т.А. Дидактические основы интеллектуально-развивающего образовательного процесса в начальной школе: Теоретико-экспериментальное исследование. – Псков, 1999. –416 с.

***О.В. Хрипункова,***

кандидат педагогических наук, доцент  
Институт развития и образования  
Липецк (Россия);

***И.В. Беседина,***

заместитель директора  
МАОУ СШ № 60,  
Липецка (Россия)

## **АКТУАЛЬНОСТЬ Тьюторского сопровождения детей с ОВЗ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С РАС)**

***Аннотация.*** Статья посвящена вопросу осуществления тьюторского сопровождения в общеобразовательном учреждении с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). В статье выделены особенности поведения детей с РАС, специфика тьюторского сопровождения.

***Ключевые слова:*** инклюзивное образование, аутизм, обучающиеся с РАС, ресурсный класс, тьютор.

***O. V. Khripunkova,***

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Institute of Development and Education,

***I. V. Besedina***

Deputy Director  
MAOU secondary school No. 60 Lipetsk  
Lipetsk (Russia)

## **THE RELEVANCE OF TUTOR SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES (ON THE EXAMPLE OF CHILDREN WITH ASD)**

**Abstract.** The article is devoted to the issue of tutor support in a general education institution with children with autism spectrum disorders. The article highlights the features of the behavior of children with ASD, the specifics of tutor support.

**Keywords:** inclusive education, autism, students with ASD, resource class, tutor.

В Федеральном Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (ст.2 п.27) закреплено понятие «инклюзивное образование», которое заключается в «...обеспечении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1].

То есть инклюзивное образование – это такая образовательная система, где дети с особыми возможностями здоровья и дети, не имеющие каких-либо физических, психических, языковых и других особенностей, обучаются в одном классе общеобразовательной школы, или в одной группе общеобразовательного дошкольного учреждения, где для каждого ребенка, каждой личности созданы наиболее оптимальные условия обучения и воспитания [3].

Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей [1].

В свою очередь, у здоровых детей, проходящих через инклюзивное образование, появляется больше сочувствия, сопереживания и понимания (психологи называют это эмпатией), они становятся общительными и терпимыми, что особенно актуально для общества с крайне низким уровнем толерантности. Инклюзивное образование резко снижает иерархические проявления в учебном коллективе.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям и создает специальные условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Для создания результативной, ориентированной на ребенка системы сопровождения в условиях инклюзии важным ресурсом становится тьюторство. Тьютором в инклюзивном образовании сегодня принято считать, и помощника-сопровождающего (просто осуществляющего физическое сопровождение), и педагога для сопровождения по его обучению, и специалиста, проводящего дополнительные (внеурочные) занятия. Главная задача сопровождающего - поддерживать ребенка в его самостоятельных действиях, чтобы в дальнейшем он мог социализироваться и жить обычной жизнью среди сверстников.

ВОЗ дает нам не утешительные данные. По крайней мере 1 из 160 детей имеет диагноз РАС, причем в различными сопутствующими нозологиями. Ежегодно, распространенность аутизма возрастает во всем мире.

Дети с аутизмом, имеющие сложные симптомы социальных, коммуникативных и поведенческих нарушений, нуждаются в особой помощи. Для этих детей характерны уход в себя, отрешенность, наличие стереотипий и

аутостимуляций, недостаточность интересов, нарушения поведения. Как известно, при аутизме дети выпадают из социального взаимодействия. Во многом это обусловлено тем, что они не понимают эмоций окружающих людей, являются социально незрячими.

Поэтому, закономерным этапом развития специального образования, обусловленным качеством отношения общества к детям с ОВЗ, признанием их прав на обучение, является интеграция таких детей в сообщество своих сверстников, имеющих норму развития. И первый шаг к интеграции - это признание права ребенка на особенность. Не ребенок с аутизмом адаптируется к своему окружению, а, наоборот, взрослые и дети приспосабливаются к нему, то в тоже время интеграция детей с аутизмом может начаться только после планирования пространства и создания условий для учебы. В связи с этим социализация детей с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС) является одним из важнейших условий интеграции, которое определяет перспективу дальнейшего психического развития ребенка и психоэмоциональную атмосферу в семье. Понятия «социализация» и «адаптация» тесно связаны. Адаптация рассматривается и как составная часть социализации, и как ее механизм.

Так же очень значимым условием является открытие на базе любой образовательной организации ресурсного класса для обучающихся с РАС.

Ресурсный класс (далее РК) — это специальная образовательная модель, позволяющая ученику сочетать, в зависимости от своих потребностей и возможностей, инклюзивное образование и индивидуальное обучение. При этом ученик официально зачислен в общеобразовательный класс, а РК — это место, где ему оказывается поддержка специалистов [3].

Основное отличие ресурсного класса от коррекционного состоит в том, что ученики ресурсного класса последовательно включаются в учебную деятельность общеобразовательных классов, посещают уроки по школьным предметам, которые они могут изучать вместе с нормотипичными сверстниками при поддержке тьютора. При этом процент времени совместного обучения для каждого из учеников может быть разным. На уроках в общеобразовательном классе учеников сопровождают индивидуальные тьюторы, которые при необходимости помогают им в выполнении заданий и общении с одноклассниками. Тьютор также помогает адаптировать материал урока в соответствии с особенностями восприятия ученика, которого он сопровождает.

Помимо этого, в условиях ресурсного класса применяются групповые и индивидуальные (один на один с тьютором) формы обучения, тогда как в коррекционном классе ученики со специальными образовательными потребностями в основном обучаются в группе.

Интенсивность поддержки определяется для каждого ученика индивидуально, в соответствии с интеллектуальными дефицитами, наличием или отсутствием проблемного поведения. Эта поддержка постоянно

модифицируется на основании изменений, происходящих с самим ребенком, и с учетом его возраста [3].

Рассмотрим роль тьюторского сопровождения на примере МАОУ СШ № 60 г. Липецка, в которой функционирует модель обучения «Ресурсный класс». В 2018 году Управлением образования и науки Липецкой области был запущен проект по инклюзивному обучению детей с РАС. На данный момент МАОУ СШ № 60 г. Липецка является одной из шести площадок региона, задействованных в проекте «Ресурсный класс». Анализируя успешность реализации программы стоит отметить, что такая модель обучения показала себя как наиболее эффективная.

Остановимся подробнее на технологии обучения в РК. Наполняемость РК 8 человек, что составляет предельную норму наполняемости обучающихся РК функционирующего в постоянном режиме. В штате есть учитель-дефектолог, логопед, психолог, тьюторы (по количеству обучающихся).

Помещения, в которых осуществляется функционирование РК – включают в себя 2 помещения. Это комната сенсорной разгрузки и классный кабинет с зонами для фронтальной и индивидуальной работы, зоной отдыха и рабочим местом учителя.

Урок включает в себя фронтальную работу, индивидуальную работу и время для психологической разгрузки обучающихся. Соотношение времени индивидуальной работы и времени психологической разгрузки определяется для каждого обучающегося отдельно, направление деятельности в период промежутков отдыха так же индивидуально и полностью соответствует пожеланиям обучающихся. Для каждого обучающегося реализуется индивидуальная образовательная программа (ИОП), составленная в соответствии с рекомендациями ПМПК, учитывающая трудности и потребности ребенка, план-график выхода в регулярные классы.

Освоение академических и поведенческих навыков происходит в индивидуальном режиме, согласно образовательным маршрутам, с применением протоколов обучения, поэтому очень важно не потерять ранее наработанные навыки. С этой целью используется такой инструмент диагностики как ABLLS-R.

ABLLS-R - это инструмент для оценки развития навыков у детей с аутизмом и другими нарушениями развития. ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised) позволяет сделать оценку начальных навыков ребенка, построить индивидуальный план обучения и отслеживать прогресс в обучении. Диагностика содержит задания, позволяющие проанализировать навыки, необходимые для успешного обучения и коммуникации.

ABLLS-R предоставляет большое количество информации как для родителей, так и для специалистов, которая позволяет создать индивидуальную программу обучения для ребенка с учетом развития его начальных навыков. ABLLS-R не является средством для диагностирования, также ABLLS-R не предоставляет информации о развитии вашего ребенка относительно развития

типично развивающихся детей. ABLLS-R рассматривает базовые навыки с точки зрения иерархии, разбивая их на отдельные компоненты для того, чтобы выделить сильные стороны, понять слабые и на основе данной информации расширить репертуар навыков ребенка.

С помощью ABLLS-R можно протестировать 25 категорий навыков, относящихся ко всем сферам поведения, включающих базовые навыки, такие как визуальное восприятие и такие сложные, как описание событий и предметов, которые находятся вне поля зрения ребенка (например, ответ на вопрос «как прошел день?»). Большая подкатегория речевых навыков рассматривает язык с точки зрения его функции, а не с помощью традиционной абстрактной категоризации. Хотя совершенно очевидно, что расширение навыков социального взаимодействия могут косвенно привести к сокращению нежелательного поведения, ABLLS-R не предназначен для непосредственного решения проблемы дисфункционального поведения, как это делается с помощью функциональной оценки поведения и последующего плана вмешательства.

Общей целью ABLLS-R является усовершенствование уровня оценки навыков ребенка для построения пошагового и контролируемого процесса обучения, который приведет к значительным и постоянным результатам в жизни ребенка. Таким образом, каждый навык четко определен в своей иерархии, что позволяет обучать ребенка более сложным навыкам, через преодоление ступеней развития данного навыка на более низких ступенях иерархии.

Тестирование ABLLS-R помогает увидеть пробелы в уже сформированных навыках, которые происходят в начале каждой категории, что позволяет сосредоточиться на обучении навыкам, необходимым для заполнения этих пробелов при составлении индивидуально программы обучения. В общем, поведенческие аналитики согласны, что прямое наблюдение за ребенком является наиболее точным методом для измерения уровня навыков. Этот метод применяется, как правило, с использованием в ABLLS-R, где основным механизмом для сбора данных для завершения тестирования должно быть непосредственное наблюдение за ребенком.

Тестирование обучающихся проводится два раза в год. Входной тест в начале учебного года помогает понять какие категории навыков были упущены за лето, итоговый тест в конце учебного года показывает динамику усвоения навыков.

Ежедневно командой ресурсного класса проводится комплекс аналитических мероприятий, которые позволяют отследить динамику развития навыков и умений каждого обучающегося, выявить причины нежелательного поведения, а также спланировать работу по адаптированной образовательной программе и коррекционно-развивающей деятельности у каждого ученика.

Одним из важных методов поведенческой терапии при работе с детьми с РАС является функциональная оценка поведения, которая позволяет выявить функции (цели) нежелательного поведения, а значит, подобрать другое,

альтернативное поведение, которое будет позволять достигать тех же целей, но уже социально приемлемым способом. По функциональной оценке нежелательного поведения, процент его возникновения даже в первый год существования проекта снизился с 90% до 10%. Это связано с тем, что такая модель обучения позволяет проявить индивидуальный подход к каждому ребенку и обучающимся легче адаптироваться к школьной жизни и к требованиям, предъявляемым к ним.

Стабильная динамика также прослеживается и по выполнению программ коррекционно-развивающей области, направленных на обеспечение более высокого уровня социальной адаптации и социализации, интеграции в общество обучающихся с РАС. По основным целям программ обучения критерии максимальные. Навыки осваиваются в полной мере при наличии дополнительных протоколов, возникающих в процессе обучения.

Модель работы каждого РК очень индивидуальна. Это зависит от различных факторов: особенности развития детей с РАС, кадровое и материально-техническое обеспечение. Но все же вышеперечисленные факторы доказывают эффективность и актуальность реализации такой модели обучения.

Тьюторское сопровождение играет одну из основных ролей в образовании детей с РАС. Главной целью такого сопровождения является максимальное достижение обучающимся самостоятельности, социальной адаптации, устойчивой коммуникации в обществе. Основополагающая задача состоит в том, чтобы распознать и раскрыть потенциал ребенка в комфортных для него условиях обучения. Более конкретные задачи тьюторской поддержки определяются индивидуальными особенностями и потребностями обучающегося. Немаловажное значение обретают личностные качества человека, избравшего профессию тьютора. В работе с любыми детьми, а тем более с «особенными», ему необходимо уделять пристальное внимание таким аспектам, как отзывчивость, толерантность, дружелюбность, заинтересованность, вера в ребенка, принятие его особенностей и внимание к потребностям.

Перечисление функциональных обязанностей и личностных качеств не дает полной картины представления о сложностях работы тьютора, если мы говорим о постоянном сопровождении детей с ОВЗ, особенно детей с РАС. Но тьютор как отдельная единица ресурсного класса не сможет полностью реализовать процесс обучения и успешной адаптации ребенка, только систематическое сотрудничество со всеми участниками образовательных отношений поможет добиться стабильного результата.

Тьютор в современном мире профессия очень востребованная. Согласно статистическим данным количество детей с ОВЗ в мире ежегодно возрастает (в том числе и детей с РАС), соответственно спрос на сопровождение таких обучающихся тоже растет. Но стоит отметить, что необученный специалист не окажет грамотной поддержки и может только навредить ребенку. Поэтому, одной из актуальных проблем тьюторства является недостаток кадрового

обеспечения в образовательных организациях в силу дороговизны обучения специалистов.

Несмотря ни на что, тот факт, что сейчас тьюторство возникает как отдельная тема, свидетельствует о гигантском шаге вперед, который произошел в общественном сознании и нашем образовании. Будем надеяться, что этот шаг – только начало большого пути по превращению наших образовательных учреждений в среду, дружелюбную по отношению к особенным детям.

#### Список литературы

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ ст.2 п.24
2. План деятельности Министерства науки и высшего образования Российской Федерации на период с 2019 по 2024 год. – URL:[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_293567](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567) (дата обращения: 18.10.2021).
3. Мясникова М. С. Инновации в образовании: дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья / М. С. Мясникова. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конференции (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Т. 0. – Уфа: Лето, 2013. – С. 149-151. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4426/> (дата обращения: 09.06.2021).

*А.В. Чуркина,*

студент.

Научный руководитель: к.п.н., доцент О.А. Федорова  
Саратовский научный исследовательский государственный университет им Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия).

### РЕШЕНИЕ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация:** В статье представлена методика обучения младших школьников решению текстовых задач. Раскрыты роль и функции текстовых задач; проанализированы методические подходы к формированию умения решать задачи. Определены основные направления работы по формированию у обучающихся общего подхода к решению текстовых задач.

**Ключевые слова:** методика обучения математике, задача, решение задач, текстовые задачи, решение текстовых задач, младший школьный возраст.

*A. V. Churkina,*

student,

Scientific supervisor - O. A. Fedorova  
Master's Degree in Education, Assistant Professor  
"SSU named after N. G. Chernyshevsky"

### SOLVING TEXT PROBLEMS IN PRIMARY SCHOOL

**Abstract:** The article presents a method of teaching younger schoolchildren to solve text problems. The role and functions of text tasks are revealed; methodological approaches to the

formation of the ability to solve problems are analyzed. The main directions of work on the formation of a common approach to solving text problems among students are determined.

**Keywords:** methods of teaching mathematics, problem, problem solving, text problems, solving text problems, primary school age.

Одной из задач начального курса математики является обучение младших школьников решению текстовых задач. Умение решать задачи является одним из основных показателей уровня математического развития, глубины освоения учебного материала. Решение текстовых задач в начальной школе способствует достижению многих целей учебно-воспитательной работы с учащимися. В задачах заложены большие возможности для повышения общего и математического образования учащихся: развивается логическое мышление, смекалка, формируются начала исследовательской деятельности; по ходу решения задачи улучшаются навыки анализа и синтеза, обобщения и конкретизации, выделения основного, главного и несущественного, второстепенного в текстах; развиваются личностные качества – терпение, настойчивость, воля. Кроме того, зачастую обнаруживается интерес к самому процессу поиска решения задачи. При правильной организации работы над задачей, достигая своей цели, дети получают моральное удовлетворение. Решая задачи, школьники разного возраста приобретают новые знания, обобщают и систематизируют полученные ранее, формируют умения и навыки моделирования реальных объектов и явлений, перевода на математический язык повседневных жизненных ситуаций [1; 6].

Общие вопросы обучения математике младших школьников рассматривают такие авторы, как: П.У. Байрамукова, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, В.А. Далингер, Ю.М. Колягин, В.В. Лебедев, И.Я. Лернер, Н.В. Метельский, Н.Н. Осипова, В.П. Ручкина, А.У. Уртеннова и др.. В исследованиях рассматривается понятие «задача», ее структура, методика формирования умений у младших школьников решать задачи.

Методистами и педагогами-практиками отмечается тот факт, что решение текстовых задач традиционно представляет собой трудность для учащихся начальной школы. Сложности при выполнении этого вида учебной деятельности для сегодняшних школьников становятся еще более серьезными и распространенными в связи с возросшими проблемами, касающимися освоения навыков чтения, понимания текста прочитанного и выполнение смыслового анализа текста задачи. Таким образом, можно говорить об объективной необходимости повышения у детей младшего школьного возраста уровня овладения умениями решать разнообразные виды задач.

В обучении математике выделяют наиболее важные функции задач: учебные, воспитательные, развивающие, контролирующие [2].

Учебные функции направлены на формирование у школьников системы математических знаний, умений и навыков (как предусмотренных программой, так и таких, которые расширяют, углубляют её содержание) на разных этапах обучения.



Воспитательные функции направлены на формирование познавательного интереса, самостоятельности, навыков учебного труда, культуры математического языка, графической культуры.

Развивающие функции направлены на развитие у учащихся мышления, пространственных представлений, на овладение ими эффективными приемами умственной деятельности.

Контролирующие функции направлены на установление уровня обучения, способности к самостоятельному изучению материала, уровня математического развития учащихся и сформированности познавательных интересов [2].

Необходимо отметить, что согласно действующей программе по математике для начальной школы все арифметические действия вводятся именно через задачи, т.е. формирование конкретного смысла арифметических действий (понятия сложения, вычитания, умножения, деления) происходит именно в процессе решения задач.

Так, если нужно сформировать у школьников правильное понятие о действии сложения, необходимо, чтобы младшие школьники решили достаточное количество простых задач на нахождение суммы, выполняя каждый раз операцию объединения множеств.

Научить детей решать задачи – значит научить их устанавливать связи между данными и искомым и в соответствии с этим выбирать, а затем и выполнять арифметические действия. Центральным звеном в умении решать задачи является усвоение связей между данными и искомым. От того, насколько хорошо усвоены учениками эти связи, зависит их умение решать задачи. Учитывая это, в начальных классах работают над группами задач, решение которых основывается на тех же связях между данными и искомым, а отличаются они конкретным содержанием и числовыми данными. Группы таких задач называют задачами одного вида [5]. Изучение задач различных видов является важным средством формирования у младших школьников математических представлений и понятий. Осознание их является важным как для практически-жизненной подготовки учащихся, так и для дальнейшего усвоения математических понятий в средней школе.

Существуют разнообразные классификации задач. Например, все арифметические задачи по числу действий, выполняемых для решения, делятся на простые и составные. Задача, для решения которой выполняется одно арифметическое действие, называется простой. Задача, для решения которой надо выполнить несколько действий, связанных между собой, называется составной.

Бантова М.А. [3] предлагает другую классификацию: деление задач на группы в зависимости от тех понятий, которые формируются при их решении. К первой группе относятся простые задачи, при решении которых младшие школьники усваивают конкретный смысл каждого из арифметических действий, т.е. дети усваивают, какое арифметическое действие соответствует той или иной операции над множествами. Ко второй группе относятся простые

задачи, при решении которых учащиеся усваивают связь между компонентами и результатами арифметических действий. К ним относятся задачи на нахождение неизвестных компонентов. К третьей группе относятся задачи, при решении которых раскрывается новый смысл арифметических действий. К ним относятся десять простых задач, связанные с понятием разности, и простые задачи, связанные с понятием отношения [3]. Составные задачи не имеют единой классификации. Бантова М.А. делит составные задачи на: 1) задачи, в которой нет тройки взаимосвязанных величин; 2) задачи с пропорциональными величинами: а) задачи на нахождение четвертого пропорционального; б) задачи на нахождение неизвестного по двум разностям; в) задача на пропорциональное деление; г) задачи, связанные с движением [3].

Необходимо отметить, что работа над задачами не должна сводиться к натаскиванию учеников на решение задач сначала одного вида, затем второго и т.д. [2]. Чтобы добиться успеха в обучении, нужно учителю предусмотреть в методике обучения решению задач одного вида различные ступени, которые имеют свою цель [3]. В зависимости от этого можно выделить три ступени методики решения задач.

На первой ступени учитель готовит детей к решению задач рассматриваемого вида. Именно на этой ступени ученики должны усвоить связи, на основе которых они будут выбирать действия в процессе решения таких задач.

На второй ступени учитель знакомит учащихся с решением задач рассматриваемого вида. Здесь ученики учатся устанавливать связи между данными и искомым и на этой основе выбирать арифметические действия. Они учатся переходить от конкретной ситуации, выраженной в задаче, к соответствующему арифметическому действию. В результате такой работы учащиеся знакомятся с образом решения задач этого вида.

На третьей ступени учитель закрепляет умение решать задачи рассматриваемого вида. На этой ступени ученики должны научиться решать любую задачу рассматриваемого вида независимо от конкретного содержания, то есть должны обобщить способ решения задач этого вида [3].

Рассмотрим подробнее методику работы на каждой из названных ступеней.

Подготовительная работа к решению задач того или иного вида зависит от того, на какую связь между данными и искомым надо опираться при выборе арифметических действий. В соответствии с этим выполняют ряд специальных упражнений. Во многих случаях перед решением задач выполняют операции над множествами. Так, ознакомлению с решением большинства простых задач должны предшествовать упражнения на оперирование множествами, причем элементами множества могут быть конкретные предметы (палочки, геометрические фигуры, вырезанные из бумаги рисунки, сами ученики).

Подготовкой к решению задач на вычитание будет выполнение операции изъятия части данного множества.

Подготовкой к решению задач на умножение будет выполнение операции объединения равно многочисленных множеств, на деление – разделение множества на ряд равночисленных множеств.

С помощью операций над множествами раскрывают содержание выражений «больше на ...», «меньше на ...», «больше в несколько раз», «меньше в несколько раз», что является подготовкой для ввода задач, связанных с понятием разностного и кратного отношения [3].

Среди большого разнообразия задач, решаемых младшими школьниками, есть задачи с величинами – длина, масса, вместимость, время, площадь. Поэтому к включению в ту или иную задачу новой величины надо познакомить детей с этой величиной. Причем детям полезно для дальнейшей работы записывать значения некоторых величин в отдельную тетрадь или блокнот (скорости различных видов транспорта или скорости полета птиц, расстояния между городами, ближайшими поселками).

Арифметические действия при решении многих задач выбирают на основе связей, которые существуют между величинами. Чтобы в процессе выбора действий дети использовали и осознавали эти связи, надо раскрыть связи между величинами, решая задачи на основе их конкретного содержания.

Чтобы ученики усвоили ту или иную связь, надо организовать целенаправленные наблюдения. Так, чтобы раскрыть связь между ценой, количеством и стоимостью, целесообразно организовать экскурсию в магазин, где учащиеся ознакомятся с ценой, запишут цены некоторых товаров в свои справочники и смогут наблюдать процесс купли-продажи. Затем на уроке составят ряд простых задач на нахождение стоимости по известной цене и количеству, решат их, опираясь на знания конкретного содержания действия умножения. Рассмотрев решение, ученики заметят, что когда известна цена и количество, то стоимость находят действием умножения. Позже эти знания ученики будут использовать при решении задач [7].

Проведя соответствующую подготовительную работу, можно перейти к ознакомлению детей с решением задач рассматриваемого вида.

Именно на этой второй ступени обучения решению задач, целесообразно придерживаться следующих этапов в методике работы над задачей: I - ознакомление с содержанием задачи; II - поиск решения задачи; III - решение задачи; IV - проверка решения задачи и формулировка ответа. Эти этапы органически связаны между собой, и работой на каждом из них на этой ступени руководит преимущественно педагог.

Решение задач – это творческий процесс, учитель должен направлять учащихся на самостоятельное решение задач с помощью соответствующих подготовительных упражнений или средств наглядности, своевременно выявлять ошибочные рассуждения в процессе решения и оказывать помощь (но не ослаблять волевых усилий), поддерживать эмоциональный тонус и уверенность в том, что каждый из них способен самостоятельно решить задачу.

Правильная технология обучения работы школьников над задачами выступает залогом наилучшего совершенствования профессиональной

подготовки учителей начальных классов в области теории и практики работы над задачами; способствует преодолению противоречий между традиционной и обновленной технологией работы над задачами, как учеников, так и для тех, кто их этому учит. Алгоритм решения развивается не случайным образом, а в соответствии со своими внутренними закономерностями.

Текстовые задачи являются тем конкретным материалом, с помощью которого у детей формируются новые знания и закрепляются в процессе применения уже полученных знаний. Выступая в роли конкретного материала для формирования знаний и понятий, задачи дают возможность связать теорию с практикой, обучение с жизнью. Решение задач формирует у детей практические умения, необходимые в повседневной жизни, а так же способствует формированию разнообразных универсальных учебных действий (познавательных, личностных, регулятивных).

#### **Список литературы**

1. Алексеева О.В., Ищенко И.Н. Методика обучения решению текстовых задач в начальной школе. Комсомольск-на-Амуре, Саратов: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Ай Пи Ар Медиа, 2019. 164 с.
2. Байрамукова П.У., Уртеннова А.У. Методика обучения математике в начальных классах. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 299 с.
3. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. М.: Просвещение, 1984. 335 с.
4. Лебедев В.В. Системно-деятельностный подход: технология обучения решению текстовых задач в начальной школе // Школьные технологии. 2018. №6. С. 93-96.
5. Сафонов Л.А. О действиях, составляющих умение решать текстовые задачи // Математика в школе. 2020. №8. С. 34-36.
6. Федорова О.А. Моделирование как универсальное учебное действие // Гносеологические основы образования: международный сборник научных трудов, посвященный 90-летию со дня рождения профессора С.П. Баранова. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2017. С. 305-308.
7. Хлобыстина Д.В. Методика работы над текстовыми задачами // Актуальные вопросы педагогики: сборник статей III Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение, 2020. С. 87-89.

***О.Е. Шаповалова,***

доктор психологических наук, профессор  
Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема  
Биробиджан (Россия)

## **ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

**Аннотация.** Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью организации адекватного психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых учащихся в образовательном процессе, которое в обязательном порядке предполагает углубленное изучение присущих им возрастных, типологических и индивидуальных особенностей.

Статья посвящена изучению самооценки старших школьников с нарушением интеллекта, важнейшего качества личности, оказывающего серьезное влияние на процесс социализации и при нормальном развитии, и при умственной отсталости. В ходе исследования задействована оригинальная авторская методика, позволяющая по-новому рассмотреть самооценку учащихся, их отношения к особенностям и возможностям собственной личности. Полученные данные представляют интерес для педагогов и психологов, осуществляющих сопровождение умственно отсталых старшеклассников в образовательном процессе, а также их подготовку к самостоятельной жизни в обществе.

**Ключевые слова:** умственно отсталые школьники, самооценка, развитие личности.

**O.E.Shapovalova,**  
Doctor of Psychological Sciences,  
Professor of Sholem Aleichem Amur State University  
Birobidzhan (Russia)

## **STUDYING THE SELF-ESTEEM OF MENTALLY RETARDED HIGH SCHOOL STUDENTS**

**Abstract.** The relevance of this study is due to the need to organize adequate psychological and pedagogical support for mentally retarded students in the educational process, which necessarily involves an in-depth study of their age, typological and individual characteristics.

The article is devoted to the study of self-esteem of senior schoolchildren with intellectual disabilities, the most important personality quality that has a serious impact on the process of socialization both in normal development and in mental retardation. In the course of the research, the original author's methodology is used, which allows us to consider students' self-esteem in a new way, their attitude to the peculiarities and capabilities of their own personality. The obtained data are of interest to teachers and psychologists who support mentally retarded high school students in the educational process, as well as their preparation for independent life in society.

**Keywords:** mentally retarded schoolchildren, self-esteem, personality development.

Современное общество выдвигает высокие требования к качеству подготовки учащихся с легкой степенью умственной отсталости к самостоятельной жизни, и серьезное внимание уделяет вопросам, касающимся их социальной адаптации. Развитие таких школьников заметно отличается от нормы. Присущее им органическое поражение центральной нервной системы проявляется в стойко выраженном снижении познавательной деятельности, в недоразвитии эмоционально-волевой и мотивационной сфер, в наличии особых образовательных потребностей. А социальное становление личности умственно отсталых учащихся требует оптимальных условий психолого-педагогического сопровождения [7; 8].

Одним из важнейших качеств личности является ее самооценка (более или менее объективное отношение к себе, к своим особенностям, возможностям и жизненным перспективам). Как показывают исследования специалистов и педагогическая практика, представления школьников с нарушением интеллекта (умственно отсталых) о собственной личности редко соответствуют действительности, являясь при этом реальным источником позитивных и негативных переживаний.

Если условия жизни и воспитания такого школьника вполне благоприятны, отмечает Д.Н. Исаев [2], его самооценка стимулирует социально направленную активность личности, а в неблагоприятных условиях может послужить причиной отклонений в поведении и серьезно затруднить адаптацию в обществе. Но умственно отсталые учащиеся часто сталкиваются с недооценкой их возможностей, ограничением самостоятельности, чрезмерной регламентацией. Взрослые больше отмечают их негативные характеристики, чем положительные черты. По данным В.В. Ткачевой [6], лица с нарушением интеллекта обычно воспринимаются в обществе негативно, с насмешкой, брезгливой жалостью или снисхождением. Но даже в среде специалистов термины «умственно отсталый», «дебил», «идиот» и «олигофрен» нередко используются для унижительных характеристик детей, а также их близких.

Поэтому для большинства учащихся с нарушением интеллекта характерна завышенная самооценка, затрудняющая процесс социализации и рассматриваемая Л.С. Выготским [1] как своего рода защитное образование, возникающее в ответ на низкую оценку окружающих. Такие школьники обычно вполне довольны своим социальным статусом и учебными достижениями. Сравнивая себя с другими, они, как правило, говорят о своем превосходстве, поскольку чужие успехи и, достижения оценивают более критично, чем собственные.

Работы Н.Л. Коломинского [3], Ж.И. Намазбаевой [4], С.Я. Рубинштейн [5] показывают, что в условиях специального обучения самооценка умственно отсталых школьников стабилизируется и к моменту окончания школы приближается к адекватной. Но повышение адекватности самооценки осуществляется не за счет ее снижения. Напротив, благодаря успешной коррекционно-развивающей работе, реальные достижения учащихся несколько приближаются к их достаточно высокой самооценке.

В нашем исследовании, посвященном изучению самооценки умственно отсталых старшеклассников, их отношения к себе, к своим особенностям и возможностям, приняли участие 20 учеников 8-х классов специальной (коррекционной) школы города Биробиджана. Работа проводилась в индивидуальной форме. Использовалась оригинальная авторская методика «Важные качества», которая давала нам возможность выяснить, какие качества личности школьники считают наиболее значимыми, и как они оценивают наличие этих качеств у себя. Им поочередно показывали 10 пар карточек, на каждой из которых было представлено понятие, обозначающее позитивные, социально значимые качества личности:

- красивый – удачливый;
- вежливый – смелый;
- аккуратный – решительный;
- ответственный – находчивый;
- общительный – самостоятельный;
- трудолюбивый – добрый;
- отзывчивый – настойчивый;

веселый – надежный;  
умный – сильный;  
терпеливый – щедрый.

Уточняли, понятно ли испытуемому значение того или иного слова, давали необходимые пояснения, а затем просили в каждой паре из двух карточек выбрать ту, на которой представлено наиболее важное качество. На следующем этапе работы отобранные школьником качества мы вновь группировали попарно и предлагали выбрать одно из двух качеств. Таким образом, оставалось всего 5 значимых качеств. Далее мы просили его оценить по пятибалльной системе наличие и степень их проявления в структуре собственной личности (поставить себе отметку, например, за доброту, вежливость и др.). Среднее арифметическое значение (сумма всех отметок, деленная на 5) отражало высокую, среднюю или низкую самооценку ученика.

Как выяснилось, значение всех этих понятий оказалось доступным для понимания наших испытуемых. Всего ими было сделано 100 выборов, которые распределились неравномерно. Особо важными учащиеся сочли такие качества, как красота и самостоятельность (по 12 выборов). Смелость, настойчивость и сила получили по 8 выборов. Достаточно высоко школьники оценили вежливость, аккуратность, трудолюбие, доброту, удачливость и ум (по 5 - 6 выборов). Остальные качества выбирались лишь отдельными испытуемыми, а некоторые (надежный, щедрый и терпеливый) не получили ни одного выбора.

Наличие и степень проявления у себя тех качеств, которые они выбрали, все наши испытуемые оценили очень высоко, среднее арифметическое значение не ниже 4,4 баллов. В основном они ставили себе 5 (я самый вежливый в классе; все говорят, что я аккуратная; самостоятельность – мое второе имя и др.). Реже встречалась отметка 4 балла (мама разрешит краситься, тогда я буду очень красивой; надо мне быть еще смелее; в классе есть те, кто сильнее меня). Отметкой 3 однократно воспользовались всего 6 учащихся, 4 из них девочки (я немного ленивая; говорят, что я трусиха; иногда могу и нахамить; мне не всегда везет; не со всеми хорошо общаюсь; вообще-то я добрая, но, когда разозлюсь...). Это подтверждает имеющиеся в науке данные о преобладании у школьников с нарушением интеллекта высокой самооценки и говорит о том, что они признают особо важными и ценят в людях именно те качества, которые считают яркими характеристиками собственной личности.

Таким образом, наше исследование подтвердила имеющиеся в науке данные о том, что самооценка умственно отсталых школьников ярко отражает присущие им особенности интеллектуального и эмоционального компонентов психики. Их отношение к себе не всегда соответствует объективной реальности, неглубоко осознано, слабо дифференцировано. Старшеклассники с нарушением интеллекта затрудняются в оценке своих возможностей, не могут рассказать о себе и внятно ответить на вопросы, затрагивающие их личностные характеристики. Это подчеркивает необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы, которая может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Но в любом случае необходима

обстановка взаимного уважения и доверия, обеспечивающая устойчивый контакт с учащимися и дающая возможность тонко регулировать направление психолого-педагогического воздействия.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости / Основы дефектологии. Санкт-Петербург, 2003. С. 321 – 354
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Санкт-Петербург, 2003. С. 391
3. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. Киев: Радянська школа, 1978. 87 с.
4. Намазбаева Ж.И. Некоторые вопросы изучения личности умственно отсталого ребенка // Дефектология. 1982. № 6. С. 24 - 29.
5. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с.
6. Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. ...д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2005. 46 с.
7. Шаповалова О.Е. Исследование психолого-педагогического сопровождения развития детей в образовательных учреждениях // Педагогическое образование и наука. 2011. № 4. С. 94 – 96.
8. Emelyanova I. A., Shapovalova O. E., Shklyar N. V., Borisova E. A., Rodionova G. S., Karynbaeva O. V., Koryakina N. V., Dunaeva E. S. Support of Disabled Childrens' Psychological and Pedagogical Development // Biology and Medicine (Aligarh) 2015, V.7. I.4. <http://www.biomedonline.com>, accessed 10.02.2018.

**А.С. Шашлова,**

магистрант,

Научный руководитель :д.биол.н., доцент Е.Е Морозова  
Саратовский научный исследовательский государственный  
университет им Н.Г. Чернышевского,  
Саратов (Россия).

## РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ И ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

**Аннотация.** Исследование направлено на изучение экологических традиций у младших школьников в семье и образовательном пространстве. Организована работа учащихся по проектам «Как я рисовала кракозябликов» и «Семейное путешествие от дома до школы». Создана копилка экологических традиций из семей литераторов, историков, экологов и математиков.

**Ключевые слова:** развитие, экологические традиции, младший школьник, семья, школа.

### Введение.

В современной школе большое внимание уделяется проблеме экологического образования школьников. Школа ставит перед собой важные экологоориентированные задачи: получение учащимися экологических знаний и навыков; формирование основ экологической культуры и здорового образа



жизни; ценностного отношения к природе; охрана природы родного края, страны (Будаев, 2005; Томилова, 2009). При формировании у младших школьников основ экологической культуры важную роль играют традиции, которые закладываются в школе или семье.

**Основное содержание.** Изучением традиций занимались разные авторы. В. С. Катрич (2014) понимает традиции: «Традиция – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению в течение длительного времени. В качестве традиции выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, обычаи, обряды и т.д.». Рахимжанова С. К. и Мустафина Т.В. (2017) понимают традиции как передающиеся от поколения к поколению, продолжающиеся и развивающиеся исторические, социальные, культурно-бытовые, профессиональные, нравственные ценности, обычаи и обряды, нормы поведения, воспитание и духовные нравоучения. С философской точки зрения традиции играют огромную роль в формировании у человека нравственных и духовных ценностей. Барболин М.П., Колесов В.И.(2008) говорят, что «традиции – это исторически сложившиеся, передаваемые из поколения в поколение нормы общественных отношений, выполняющие стержневую и генетическую функцию организации общественной жизни, обеспечивающие устойчивое существование и развитие общества». Авторы выделяют разные критерии традиций, но сходятся во мнениях, что они базируются на ценностях и смыслах, поэтому экологические традиции базируются на ценностях природы. Традиции затрагивают познавательный; практико-поступочный и эмоционально-ценностные компоненты личности.

В более широком представлении экологические традиции – это апробированные (установленные) веками традиции взаимоотношений природы и общества, которые обогащают знания, умения, способы, навыки населения и являются социокультурным фактором, обеспечивающим равновесное развитие этносоциума и окружающей природной среды (Шмаков, 2004; Цветкова, 2000). Они, как правило, сложились в результате комплексного взаимодействия уникальных природных ландшафтов, верований и культов этносов, мировоззрений и традиционных представлений об окружающей их среде, формировались и развивались под влиянием различных факторов (природно-климатические условия, культурно-хозяйственный уклад и др.), которые определяли своеобразие экологических традиций этносов (этноэкологические традиции). При этом основной функцией этноэкологических традиций является достижение сбалансированного взаимодействия общностей людей с природной средой и с человеком, друг с другом. В качестве их действий можно назвать: создание необходимой среды обитания; рациональное использование природных ресурсов и возложение на людей ответственности за их сохранение; защиту природной среды от разрушений при воздействии хозяйственной деятельности субъектов, социума; традиционные представления и знания о природной среде, природопользовании; развитие духовной культуры.

Экологические традиции – это установившиеся, переданные от предыдущих поколений форма поведения членов какой-либо группы людей. Традиции могут эволюционировать, члены группы могут вносить новые традиции. Младшему школьнику же традиции помогают почувствовать авторитетность группы, в которой он находится, вырабатывают чувство уверенности и защищенности, основывают дружественную атмосферу, взаимопонимание и поддержку. Тем самым экологические традиции влияют на процесс экологического образования младших

**Цель нашей работы** - способствовать развитию экологических традиций у младших школьников в семье и в образовательном пространстве школы. Методы исследования: изучение психолого-педагогической литературы, анкетирование, педагогический эксперимент.

Работа осуществлялась на базе МАОУ «Гимназия №4» города Саратова в 4 «В» классе. Участие приняли 15 детей.

**Основное содержание.** На первом этапе нами было проведено анкетирование учащихся по вопросам: 1. Что для тебя экология? (А. Проблема загрязнения окружающей среды; Б. Объекты окружающей среды (их использование); В. Общение с природой (прогулки, пикники и т.д.); Г. То, что нас окружает в повседневной жизни.)

2. Как ты считаешь, что такое семейные традиции? (А. Это регулярно повторяющиеся действия членов семьи; Б. Они направлены на сплочение семьи; В. Совместное проведение праздников с семьей; Г. Занятие или действие переходящие из одного поколения семьи к другому.)

3. Какие объекты природы цените вы и ваша семья? (А. Растения; Б. Животные, птицы, рыбы; В. Водные объекты (родники, озера, пруды, и т.д.); Г. Затрудняюсь ответить.)

4. Какие действия и добрые дела в природном окружении одобряет ваша семья? 5. Что такое семья? (А. Семья – это группа людей, которые имеют кровное родство между собой и живут вместе; Б. Семья – это разделение обязанностей между её членами, для ее блага; В. Семья- это группа людей, которые заботятся друг о друге, помогают и поддерживают; Г. Семья- это, где все любят друг друга, дарят подарки, не ссорятся.)

6. Есть ли у тебя в семье экологические традиции? Если да, то какие?

7. Чем занимается ваша семья, когда вы выезжаете на природе?

Ответы учащихся показали, что большинство учащихся и членов их семьи ценят природу и ее обитателей: любят отдыхать на природе, общаться с растениями и животными; помогают природе (убрать мусор, покормить животных); все семьей участвуют в субботниках и экологических акциях; делают кормушки для птиц, помогают бездомным животным; сортируют отходы для раздельного сбора мусора; помогают бездомным животным; сажают деревья на даче или во дворе дома; покупают продукты местных производителей, готовят еду в соответствии с сезоном (используют овощи и фрукты, выращенные на даче). Однако, в беседе выяснилось, что эти действия

не носят регулярный характер, в связи с чем учащиеся не могут считать их семейными экологическими традициями.

На втором этапе мы организовали проект «Как я рисовала Кракозябликов» (Морозова, 2019; Морозова, Исаева, 2019).

В ходе реализации проекта дети придумывают друга кракозябрика, (участвуют в моделировании образа сказочного человечка как субъекта дружеского взаимодействия с ребенком), выполняют творческие разные задания; создают коллекцию сказочных героев. В проекте принимали активное участие родители и педагоги, студенты нашего вуза.

Ребята ответили на вопрос: «Ребята, а всегда ли вам хочется делать уроки или убираться дома?». Конечно, многие ученики ответили, что нет. Учитель обратилась к ребятам «Представьте, что у вас появился волшебный помощник, который помогает вам выполнять домашние дела или с ним можно поговорить, когда становится грустно. С ним можно поиграть, если нет возможности встретиться с друзьями. Хотели ли бы вы себе такого помощника?» Ученики наперебой стали отвечать «да»! Школьником было предложено нарисовать волшебного героя «кракозябрика», таким, каким они его видят и придумать ему имя. Детям было предложено пригласить кракозяблика в семью, рассказать и показать его родителям.

На следующий день ученики принесли рисунки сказочных героев и представили рассказы о кракозябликах - Обжоркин, Глуп, Крашуха, Хвастун, Трусишка, Шешкин, Хулиганела, Глуп, Гарри Брюкозавр, Кряква, Антиляпа, Мокачина, Сластия, Мускулистый утенок, Саша, попугай Степа. (фото 1).

Мы проанализировали работу ребят по следующему плану:

1. Краткая характеристика индивидуальных особенностей учащихся.

Анализируя кракозябликов можно сказать, что у ребят есть способность к воображению, наличие социально-психологических умений общения, личные интересы и жизненные установки, развиты познавательные процессы.

2. Какие сказочные герои появились благодаря стараниям ребят. Сколько среди кракозябликов миролюбивых, сколько противоречивых (непослушных), а сколько злобных героев?

Кракозяблики получились разнообразные, большинство кракозябликов миролюбивых – помогают природе, в быту, учебе, занимаются спортом. Но есть и которые иногда любят похулиганить, например, Хулиганела. А злобных героев не выявлено совсем.

3. Какие рассказы сочинили ребята про своих героев?

Конечно были ребята, которые формально подошли к описанию кракозяблика. Написали всего пару предложений. Есть ребята, которые сочинили целые рассказы про своих кракозябликов и, даже после прочтения своего рассказа, дополняли сочинения новыми фактами. (Примеры рассказов представлены).

Илья П.: «Моего друга зовут Глуп! Он помогает всем нам на планете, и тем, кто грустит. Он веселит грустных людей. Он работает в телевизоре на веселых концертах. У него очень много родственников. Мама с папой-Ябольки,

дядя с тетей- Морольки, сестра с братом- Бананульки. После прочтения рассказа про веселого Глупа, родители с ребенком сходили на настоящий концерт, чтобы ребенок смог увидеть коллег Глупа в живую.

Борис К. : «Гарри Брюкозавр родился в Бразилии. Мама-динозавр, а папаящер. Живет он на берегу океана, иногда может плавать под водой. Питается ракушками и медузами. Иногда он прилетает ко мне и рассказывает интересные истории о своей жизни в Бразилии».

Аня Л.: «Обитает Краква в парке рядом с моим домом. Она еще маленькая, ей всего 7 лет. Она всех боится, кроме меня. Больше она боится животных, потому что на нее охотятся собаки и кошки. Однажды ее чуть не убила кошка. Но Краква очень хорошая и мне нравится с ней дружить. Мы с ней подружились, когда я гуляла парке. Мне было грустно, потому что я поссорилась с подружкой, а Краква мне посочувствовала. С тех пор мы дружим. Я ее навещаю почти каждый день. А она помогает растениям, ухаживает за ними и спасает их от всяких букашек. Краква говорит, что нужно помогать природе.»

Аня М.: «Жила-была маленькая, совсем кроха Антиляпа. Она меньше муравья. Она была очень трусливая и все смеялись над ней. Пролетит муха над ней, а она вся вожметса в землю и сидит. Но однажды мы с ней познакомились и научила ее ничего не бояться. Если что, я ее защищу».

4. Можно ли сказать, что при взаимодействии с кракозьябликами ребята анализировали свое поведение, находили позитивные цели взаимодействия со сказочными героями, самостоятельно искали способы разрешения конфликтов.

Да. Ребята совместно с родителями при помощи сказочного героя придумывали различные экологические игры, квесты, изучали литературу о природе. Возможно, это стало началом зарождения семейных традиции экологической направленности.

Отметим, что большинство родителей отреагировали положительно на творческую работу ребенка (поддержали, сказали, что им понравились увлекательные рассказы и интересные рисунки). Но были родители, которые высказав мнение, что это эта деятельность носит несерьезный характер?

Многие родители поддержали своих детей, заинтересовались проектом, захотели развить его дальше. Они стали узнавать что-то интересное из жизни своих детей, придумывать задания или игры, читать рассказы о природе и придумывать общие семейные действия, которые укрепятся в семье и смогут переродиться в традиции.

Для того, чтобы развивать экологические традиции в пространстве школы мы организовали проект «Семейное путешествие от дома до школы». (фото 2). Цель работы: совершить путешествие по дороге от школы до дома и описать интересные места для общения с созданиями природы, для отдыха с семьей. В исследовании приняли участие 12 семей учеников.

На основании представленных работ можно отметить, что большинство детей знают обитателей природы школьного пространства - животных, растений, насекомых. Но затрудняются распознавать растения (деревья,

кустарники и травы), знают признаки времен года, правила поведения на природе, Дети отметили, чем бы они хотели заниматься по дороге в школу (поплавать в бассейне; поиграть в футбол; прогулки; получить эстетическое удовольствие от природных объектов). Ребята не забыли и про познавательный и охранный характер их действий (полив растений; уход за растениями; кормление птиц, животных; наблюдение за ростом растений и их изменениями в разное время года). Ученики знают, что для цветов и растений, которые обитают в их зелёном уголке необходимо опыление пчел. Некоторые ребята представили историческую справку про свои природные объект, историю их создания. Ребята считали, сколько шагов составляет их дорога до дома. Особенно интересными были творческие работы. Ребята и их родители сочинили сказки (Сказка про мышат, Голубя, Белку и Девочку, Друзья, Журавлик, Муравьиная история, Животные, Черемуха и Сирень и другие), представили рисунки и рассказы про природные объекты.

Так, например, у Лены и Никиты оказались похожие рисунки. Они живут в одном доме, их маршрут до школы одинаков. Ребята нарисовали очень много деревьев, пруд рядом с домом, отметили большое количество ям на дороге, обратили внимание на мусор, который их окружает. Оба ученика нарисовали кошку (видимо, проходят мимо нее).

А вот София вместе с мамой придумали игру. Они считали, сколько по дороге им встречается деревьев и кустарников (44 дерева и 19 – кустарников). Так же, их заинтересовало, что за деревья и кустарники их окружают. Деревья были такими – береза, тополь, каштан, клен, слива, яблоня. Кустарники – рябина, черноплодная рябина, ирга.

**Заключение.** Многие проекты понравились детям, педагогам, родителям. Было принято решение развивать экологические традиции в школе и дома. У нас в классе появилась копилка экологических традиций, в которой хранились традиции, готовые к реализации, из семей литераторов, историков, экологов и математиков.

#### Список литературы

1. Будаева Ц.Б. Этноэкологические традиции народов Байкальского региона в условиях трансформационных процессов: проблемы сохранения и развития : автореф. дис. ... д-ра полит. наук. –М., 2005.– 43 с
2. Томилов Н.А. Традиционно-бытовая культура и этническая экология // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Традиционные знания коренных народов Алтая-Саян в области природопользования» (Барнаул, 11–13 мая 2009 г.). –Барнаул, 2009. С. 98–109.
3. Морозова, Е.Е., Исаева, О.А. Мой Зелёный Уголок. Учебное пособие для организации внеурочной деятельности школьников.– Саратов: ИЦ «Наука», 2019.–96 с
4. Шмаков, С.А. Досуговая педагогика: методическое пособие – Екатеринбург, 2004. –С. 280.
5. Цветкова, И.В. Экологический светофор для младших школьников. Теория и методика внеурочной работы.– М.: Педагогическое общество России, 2000. –176 с.
6. 19. Захлебный, А.Н., Зверев, И.Д., Кудрявцев, Е.М. и др. Отношение школьников к природе. –М.: Педагогика, 1988. –127 с.

7. Катрич В.С. Семейные традиции и традиции доу как средство воспитания гражданско-патриотических чувств дошкольников // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее –2014. –№ 3.– С. 29-34.

8. Рахимжанова С.К., Мустафина Т. В. Традиция - философское понятие, роль традиции в жизни человечества // Актуальные научные исследования в современном мире –2017. –№22.–С. 87-90.

9. Барболин М.П., Колесов В.И. Семейные нравы, традиции, обычаи и проблемы устойчивости современной семьи // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, 2008. –№4. –С. 133-138

10. Морозова Е.Е. Школа, друзья, мечта. Учебное пособие для организации внеурочной деятельности школьника. –Саратов: ИЦ «Наука», 2019. 72с.

***Е.Л. Юсупова,***

соискатель.

Научный руководитель: д.п.н., профессор Овчинникова А.Ж.,  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк, (Россия).

## **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РОК- МУЗЫКИ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА**

***Аннотация.***

***Ключевые слова.***

***E.L. Yusupova,***

applicant.

Scientific adviser: Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Ovchinnikova A.Zh.,  
Lipetsk State Pedagogic  
al University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,  
Lipetsk, (Russia).

На современном этапе развития общества проблема влияния рок музыки на личность подростка не просто не утратила своей актуальности, а стала острее. Подростковый период является неоднозначным и сложным, максималистским и глубоким, где музыка и музыкальная культура достигают определенного уровня осмысления и переосмысления ими. У них развивается собственный музыкальный вкус, появляется свой круг музыкальных интересов и предпочтений, который постепенно приобретает устойчивость, являясь психологической базой ценностных ориентации в их последующей взрослой жизни. Для подросткового возраста характерен резкий скачок формирования отношения к искусству, при котором подростки зачастую не имеют прочной системы знаний и достаточно ясных критериев оценки явлений современной культуры [1]. Анализ статических 520 респондентов г. Москвы, Липецка и

Ельца показал, что 78% подростков сегодня увлечена рок-музыкой и современной поп-музыкой. Эти данные свидетельствуют о том, что рок является социальной реальностью нашего времени и преобладает в их предпочтениях. Поэтому ориентация школы и на эти потребности является необходимой. В противном случае подростки ускользают от педагогического внимания и контроля, что влечет за собой множество отрицательных, губительных для нации особенностей поведения, и трансляции этого поведения в массы.

Однако в общеобразовательной школе акцент делается на высокохудожественные образцы классического музыкального искусства. При таком подходе остаются без внимания настоящие потребности и интересы подростков, для которых рок-музыка, является важнейшим компонентом общения. А общение, как известно, является у них ведущим типом деятельности подростков. Они вынуждены находить важную для них информацию и самостоятельно получать знания о рок-музыке из современных СМИ, информация, которая не всегда позитивно влияет на психику и развитие музыкальной культуры подростка в целом [2; 3; 4; 6]. Поэтому грамотность современного педагога в области рок-музыки, современных направлениях музыки, исполнителях является проблемой, поскольку многие учителя признаются в своей профессиональной неподготовленности в беседах со школьниками об этих важных для них пластах современной музыкальной действительности.

Разница между музыкой, звучащей за пределами школы, и музыкой, которая интересует подростков, стала все более ощутимой и заметной. Это сказывается в манерах общения, поведения, музыкальной грамотности и любви к музыке как виду искусства в целом. Современная рок музыка воспринимается подростками как обособленная область музыкального искусства, существующая автономно. Таким образом, в сознании подростков разорвалась нить преемственности музыкального искусства, а это в свою очередь, мешает полноценному их музыкальному развитию.

Воспитательные возможности рок музыки современного школьника требует от музыкальной педагогики сегодня оптимальных и эффективных решений. Перед учителем музыки при этом сегодня все острее встает вопрос преодоления в сознании школьника-подростка образовавшегося разрыва между классическим и современным музыкальным искусством. Решение данного вопроса является залогом успешного развития не только музыкальной педагогики, а также утверждения личностно-ориентированного подхода к обучению в целом. Сегодня существует явная необходимость создания условий, при которых будут удовлетворены музыкальные потребности современного подростка, т.е. вооружение их знаниями о рок-музыке, ее сильных и негативных сторонах, ее истоках, путях развития, связей с классической музыкой. Для этого необходимо иметь свою позицию, проявить личностный интерес и собственное отношение.

Знакомя подростка с рок-музыкой, следует учитывать психологические особенности подростков, которые связаны с перестройкой телесной, психологической и социальной, возраст самоопределения и собственной важности. На уровне телесном происходят существенные гормональные изменения, на психологическом – это период формирования самосознания, а на социальном уровне – это промежуточное состояние между ребенком и взрослым. Характерной психологической особенностью является также потребность в их социальном признании. В нормальных условиях данная потребность реализуется у подростков в том, что они стремятся достичь совершенства в физическом, моральном или психологическом плане, добиться успеха в какой-либо деятельности. Важной особенностью этого возраста является поиск объекта для подражания, они постоянно творят себе кумира, и создается впечатление, что без кумира не мыслят себе жизни. Выбор объекта для подражания зависит от степени и эффективности педагогического воздействия, строя личности подростка, конкретной ситуации и ближайшего окружения. Объект подражания для них наделен только положительными чертами. Подростковый возраст считается сложным и кризисным, часто подверженный стрессам, возраст самоопределения и становления, где происходит резкое ускорение психического и физического развития. Поэтому со стороны учителей и родителей необходимо особое внимание к личности подростка в процессе душевного развития, в формировании и становлении как личности. У каждого подростка эти периоды протекают по-разному, что во многом определяется тем, как взрослые реагируют на эти изменения, стараясь быть более чуткими и предупредительными, не оставляя подростка наедине с проблемами.

Знакомя подростков с рок-музыкой, следует учитывать среду, которая формирует музыкальные предпочтения подростков и не всегда действует положительно. Часто подростки слушают примитивные сочинения в духе всевозможного подражательства западной манере, повсеместной развлекательности и эпатажу. Поэтому важно знакомит учащихся с настоящим искусством рока, его классикой в прошлом и современном, определяя подлинное мастерство и особенно его влияние на мировоззрение подростков.

При знакомстве подростков с рок-музыкой следует акцентировать внимание на его авторский, личностный характер. Это обстоятельство – прямая предпосылка авторитетности рок-музыканта для подростков. Рок привлекает своей социальной яркостью, хлесткостью текстов, прямоотой, честностью, социальностью [5]. Говоря о данном жанре, следует учитывать эстетическую неразвитость, поверхностность и бездуховность, смещение акцентов не в сторону смысла и гуманности, а в сторону эгоизма и музыкальной неграмотности, которые стали нормой восприятия подростками рок-музыки. Поэтому необходимо сопоставлять лучшие образцы данного жанра с теми модными роковыми произведениями, которые не несут эстетической ценности.



С другой стороны, следует учитывать авторский характер рока, который становится предпосылкой для повсеместного распространения данного вида музицирования.

Современному учителю важно формировать у подростков свою позицию о музыке, знать грани и направления рока, его характер и особенности. Поэтому важно знакомить учащихся с историей становления и развития рока, его стилей и направлений, учитывая при этом увлечения и потребности подростка, открыто обсуждая музыкальные течения и особенности данного направления.

Одним из путей является использования воспитательных возможностей рока является взаимодействие рок-музыки с современным изобразительным искусством, позволяющим глубже осознать данное направление. В итоге сознание школьников не «внемлет» музыке, отчуждено от нее. Создавая общее настроение, такое взаимодействие служит важным средством межличностной коммуникации. В сочетании с изобразительным искусством, танцем или пением рок-музыка представляет не только фон, но и важный компонент юношеского общения [7].

Учителю следует обогащать содержание уроков информацией, примерами и образцами этого важнейшего направления музыкальной культуры.

Важным здесь является диалог учителя является с учащимися, где важными становятся позиции всех участников, их аргументы и предпочтения. В процессе диалога учитель акцентирует внимание на гуманность, как основной критерий, который позволяет судить об истинных художественных достоинствах музыки, ее идейно-эстетическом и нравственно-воспитательном воздействии на сознание молодежи. В диалоге учитываются музыкальные предпочтения и рок-привязанности подростков, которые свидетельствует о неоднородности, «полифоничности» их музыкальных вкусов. Анализ результатов исследования показал, что для девочек предпочтительна личность солиста и сольное исполнение, в то время как у мальчиков предпочтения смещаются в сторону групп и их музыкальные вкусы несколько грубее и жестче («металл», «хард рок»). Учитывая предпочтения подростков, в диалоге мы постепенно формируем их музыкально-эстетический вкус, музыкальное сознание подрастающего поколения. Знакомясь с лучшими образцами рока, подростки начинают рассматривать его как сплав лирики (мои чувства, мой голос, мой опыт – «только Я») и эпоса. В их представлениях рок-музыка связывается с личностью и этносами. В каждой цивилизованной стране мира есть свои национальные короли рок-н-ролла: Элвис Пресли в США, Клифф Ричард в Великобритании, Адриано Челентано – Италия, Джонни Холидей – Франция и т.д.

Важно донести до сознания подростка, что по своему созданию и звучанию рок-музыка массовое искусство, в силу чего оно вовлечено в сферу бизнеса. А по своему производству тесно связано с масштабным развитием звукозаписывающих и звуковоспроизводящих средств, с воспроизведением и трансляцией записанной уже музыки. Но среди профессиональных музыкантов

в области рок- музыки есть и инженеры, врачи, учителя, кто без специальной подготовки становились известными мастерами, исполнителями и находили свою широкую аудиторию ( В. Цой, Ю. Шевчук, А. Макаревич).

Еще одной особенностью является то, что каждый этап рок-музыки, каждая ее страница – это, прежде всего, имя, личность, имидж. Отличительным признаком рок-музыки является обязательное наличие электронно-акустической среды, одновременно разделяющей и связывающей исполнителей рок-музыки со слушателями. И на концертах, и в случае звукозаписи исполнители пользуются микрофонами и (или) электроинструментами. А слушатель воспринимает акустический сигнал не от исполнителя непосредственно, а от электронно-акустического устройства: «колонки», «динамики», «наушники», «громкоговорители» и прочие. Поэтому он ретрансляционен. И если все предыдущие музыкальные стили нуждались в микрофоне и «колонках» только для усиления того, что вполне возможно исполнять и без «аппарата», то рок сразу зазвучал из «динамика», встроенного в проигрыватель или радиоприемник. Это является важнейшей специфической особенностью рок- музыки и причиной огромного к нему интереса и распространения. Музыка, для которой ни страны, ни политические режимы и этнические особенности не стали преградой. Для рока все перечисленные типы современных звуковых ретрансляторов являются родной стихией, обеспечивающей ему режим максимального охвата при передаче и воспроизведении. И если естественная ретрансляционность музыки совпадает с настроенностью сенсорики индивида на «динамическое» (т.е. из «динамика») звучание, происходит фактически запрограммированный выбор музыкальных предпочтений в том возрасте, когда личность ищет свое. Так воспитывающее действие окружающей подростка звуковой среды связывается с практикой самостоятельных выборов подростков (самостоятельных – с точки зрения их спонтанности, неосознанности). И это также является причиной популярности рок- музыки. Камерная симфоническая и фольклорная музыка смогут стать успешнее лишь тогда, когда она будет использовать электронно-акустические преобразования столь же естественно, как это делает рок.

Свою личностную направленность рок унаследовал у джаза, но это занятие профессионалов, только истинным музыкантам он дает полную свободу самовыражения. И джаз, и рок, по оценкам поклонников и исполнителей, во времена тоталитаризма были неким «глотком свободы». Кроме того, это была еще и информация о мире, который молодежь слышала. Применительно к рок-музыке можно говорить о ее определенном психотерапевтическом воздействии (рок как вариант арт-терапии для подростков). Опыт показал, что такая работа оказывается эффективной и по отношению к педагогически запущенным подросткам с явно отклоняющимся поведением, которые страстно при этом увлечены рок-музыкой.

Есть у рока и другие воспитательные функции, в частности, для многих юношей он служит аналогом религиозного или идеологического поклонения. Одним из устоявшихся применительно к рок-музыке терминов является слово

«идол», его часто употребляют для описания приверженности подростка своим музыкальным кумирам. Но, несмотря на почитания, все же поклонники рок-музыки с молодых лет привыкают к тому, что их «идол» – не единственный в этом мире. Подростки воспринимают объект своего обожания одновременно с мыслью о множественности и допустимости существования иных культов рок-музыки.

Периодически публикуемые списки популярности (хит-парады) демонстрируют, как происходит изменение положения популярных групп или певцов в восприятии их массовой публикой. Личное отношение к любимому музыканту подросток всегда может соотнести с реакцией на него других людей. На специальных таблоидах анализируются причины взлета или падения того или иного исполнителя. Не как сейчас, раньше было трудным, часто невозможным найти литературу по рок-музыке, однако подростки находили всевозможные пути, чтобы быть в курсе крайних новостей интересующего их направления. Некоторые признавались, что овладевали иностранными языками, регулярно читая зарубежные музыкальные издания. Конечно, большая часть подростков коллекционирует зарубежную музыку, великолепно ориентируется в иностранных названиях и терминах.

Огромного воспитательного внимания и прогресса заслуживает рок-музыка в деле оптимальной организации коллективного творческого взаимодействия. История всех великих рок-исполнителей – это буквально поминутная хронология их совместной деятельности, что является важным не только для учителей, но и для психологического анализа популярности рока. Часто слышутся вопросы, высказываются опасения, не портит ли увлечение рок-музыкой вкус подростков? И как соотносится любовь к рок-музыке с уважением и интересом к другим музыкальным жанрам? По словам выдающегося американского композитора и дирижера Л. Бернштейна, раскрывающего творчество «Биттлз»: «Леннон был одним из немногих гениев нашего бедного в духовном смысле времени... Сегодня я могу по памяти петь более 70 песен «Биттлз». Композиции Д. Леннона можно сравнить с композициями Рахманинова или Шуберта, не смотря на то, что Шуберт – в противоположность Леннону – писал симфонии. Песню Леннона «Иф ай фел» я однозначно сравнил бы с циклом Шуберта «Зимний путь» [7]. Я уверен, что музыка Леннона будет также долго жить, как произведения Брамса, Бетховена или Баха». Как видно, наблюдаются явные параллели, сравнивая достоинства всей музыки. И если Л. Бернштейн объясняет «Биттлз» через Шуберта, то, что мешает нам «объяснять» учащимся Шуберта через «Биттлз» или творчество Вивальди через В. Мей.

Говоря о музыкальных пристрастиях подростков, нельзя не обратить внимание на то, сколь активно они пользуются всеми техническими новшествами и плеерами/. Благодаря им, подростки приобрели возможность индивидуального прослушивания понравившейся музыкальной композиции, находясь везде: в транспорте, на улице, на мероприятии. Это приобрело массовый характер. Английский психолог Майкл Булл из Университета

Сассекса утверждает, что плеер и подобные звуковоспроизводящие устройства выполняют очень важную психологическую функцию – позволяют оформить, закрепить и утвердить личное пространство. Выступает своего рода щитом, аурой в свой индивидуальный мир. Наушники отгораживают человека от внешнего мира и создают иллюзию замкнутого ограниченного пространства. Музыку для прослушивания через плеер человек волен выбрать по своему вкусу и тем самым отгородиться от потоков визуальной и звуковой информации в свой особый «уютный» мир. Учитывая эти факты, легче становится понять, почему внешне противоречивые, но ранимые внутри подростки, так полюбили это устройство. Интересно, что до Булла никто не изучал социальное поведение людей с точки зрения звука. Сегодня он является главным, а по сути дела – единственным в мире специалистом по этой проблеме.

В заключении необходимо отметить неоспоримость положительного значения рок-музыки. На ней уже выросло не одно поколение, и она продолжает развиваться, приобретая все больше и больше поклонников. Рок-музыка открыла для молодежи возможность самовыражаться, высказывать свои мысли и суждения. Рок-музыка вышла из глубокого забвения и прокладывала себе дорогу самостоятельно. Конечно, были и недостатки. Многие поклонники рок-музыки воспринимали вседозволенность рок-культуры, выражавшуюся в музыке, слишком буквально. Это и пристрастие к наркотикам, и вызывающее дерзкое поведение на сцене и, как следствие, после концертов. И, тем не менее, это не может уменьшить воспитательное значение рок-музыки, а особенно, того резонанса, который имеет она среди подростков. Влияние рок-музыки заметно везде: в моде, в поведении, рок-сленге, которым пользуются не только музыканты, но и представители смежных культур. И сегодня по телевидению, на фоне современной музыки и рэп направления идут передачи, посвященные памяти рок-музыкантов, концерты рок-групп. Регулярно проходят крупнейшие фестивали рок-музыки на крупнейших площадках Москвы и Санкт-Петербурга, на которые съезжаются поклонники рока отовсюду. И главным лозунгом рока являются слова: «Рок – жив!». И фраза эта, как и ее смысл, актуальной будет всегда.

#### Список литературы

1. Бернс. Р. «Развитие Я-концепции и воспитание». – М, 1986. – 420с.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. «Агрессия». – СПб, 1997.
3. Выготский Л.С. «Избранные психологические исследования». – М, 1956.– 315с.
4. Дольто Ф. На стороне подростка/Пер. с фр. А.К.Борисовой. –Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
5. Кабилова С.Ф. Рок-музыку на урок / С.Ф. Кабилова // Музыка в школе. –2002. – № 6.
6. Психология современного подростка/под ред. проф. Л.А.Регуш. – СПб.: Речь, 2005.
7. Сохор А. Бит или не бит? «Поп-музыка». Взгляды и мнения / А. Сохор; сост. Э. Фрадкина. – Л.: Сов. композитор, 1977.

## Раздел X

# ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*М.В. Дюжакова,*

доктор педагогических наук, доцент,  
Воронежский государственный педагогический университет,  
Воронеж (Россия)

## РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА КАК ФАКТОР ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье представлено теоретическое осмысление вопросов развития логического мышления детей дошкольного возраста в контексте гносеологического обоснования процесса обучения С.П. Баранова; проанализированы позиции различных авторов в осмыслении понятия «логическое мышление», применительно к детям дошкольного и младшего школьного возраста; раскрыто содержание основных приемов логического мышления: сравнение, обобщение, классификация, систематизация, сериация, умозаключение; обоснована идея использования заданий на развитие приемов логического мышления у дошкольников как фактора преемственности дошкольного и начального образования; разработана серия заданий, направленных на развитие логического мышления детей дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* логическое мышление, преемственность, развитие, дошкольное образование, начальное образование.

*M. V. Dyuzhakova,*

doctor of pedagogical sciences, associate professor,  
Voronezh State Pedagogical University,  
Voronezh (Russia)

## DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN AS A FACTOR OF CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

*Abstract.* The article presents a theoretical understanding of the development of logical thinking of preschool children in the context of the epistemological justification of the learning process of S.P. Baranov; analyzes the positions of various authors in understanding the concept of "logical thinking", in relation to preschool and primary school age children; reveals the content of the main methods of logical thinking: comparison, generalization, classification, systematization, serialization, inference; the idea of using tasks for the development of logical thinking techniques in preschoolers as a factor of continuity of preschool and primary education is substantiated; a series of tasks aimed at the development of logical thinking of preschool children is developed.

*Keywords:* logical thinking, continuity, development, preschool education, primary education.

Развитие современного общества характеризуется неудержимой скоростью обновления информации, колоссальным ростом объема знаний, непрерывным совершенствованием информационных технологий. Все это заставляет образовательное сообщество, педагогическую науку и практику задуматься о том, к чему следует готовить выпускников школ, вузов, чтобы они смогли успешно реализоваться в профессии, в социуме, в личных контактах.

В подобных случаях помогает обращение к классической дидактике, методологии науки. Богатейшим источником идей познавательного развития детей младшего школьного возраста является наследие Сергея Петровича Баранова, в том числе его основополагающий труд «Гносеологические основы начального обучения детей в школе», в котором он раскрывает аспекты управления чувственным познанием учащихся, систематизацию чувственного образа в познании, меру их проявления в обучении учащихся, соотношение модели и оригинала в обучении младших школьников.

Исследуя проблему гносеологического аспекта процесса обучения, С. П. Баранов разработал ряд перспективных направлений в педагогике, среди которых основными являются:

- гносеологическое обоснование природы процесса обучения в начальной школе;
- управление чувственным познанием младшего школьника в обучении;
- систематизация чувственных образов как основа процесса обучения детей;
- использование меры чувственного при изучении учебного материала, определяющееся определенной совокупностью образов;
- моделирование учебно-воспитательного процесса в начальной школе;
- выделение трёх групп методов: методы изучения оригинала, методы изучения моделей, методы изучения связи моделей с оригиналом;
- развивающее обучение младших школьников с позиций гносеологического подхода [2, с. 8-10].

Глубокое проникновение в природу познания позволило С.П. Баранову разработать и обосновать следующие структурные компоненты развивающего обучения младших школьников: функции, логические операции, виды развивающих задач, методы развивающего обучения, технологию активизации познавательной деятельности. Как известно, развивающая функция обучения связана с развитием школьника, его интеллекта, логического мышления, мотивации учения.

Логическое мышление представляет собой особую форму интеллектуальной активности человека. По мнению Н.А. Менчинской, логическое мышление – это один из видов мышления, дающий ученику возможность анализировать, сравнивать, оценивать предмет, ситуацию, явление. Все операции логического мышления тесно взаимосвязаны и их полноценное формирование возможно только в комплексе [4].

О.К. Тихомиров определяет логическое мышление как один из видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций, функционирующих на основе языка и языковых средств [5].

А.А. Люблинская считает, что «мышление у ребенка естественно зарождается в самом восприятии действительности с тем, чтобы затем все более выделиться из него. Перед ребенком мелькает множество впечатлений. В зависимости от их яркости, соответствия потребностям ребенка нечто в них выделяется. Ребенок начинает замечать некоторые качества, которые определяют то, что он воспринимает. Это выделение определенных качеств неизбежно связано с произвольным абстрагированием от множества других, которые остаются вне поля зрения ребенка» [3, с.37].

С.П. Баранов пишет об этом с точки зрения управления чувственным познанием младшего школьника в обучении, делая акцент на том, что этот процесс определяется тремя факторами: качеством отражения действительности в чувственном образе, количеством чувственных образов, мерой чувственного при отражении действительности. Систематизация чувственных образов обеспечивает переход мысли ребёнка от чувственного к рациональному и наоборот, причем, на каждой ступени познания возникает своеобразное соотношение конкретного и абстрактного [2, с.7].

А.В. Белошистая утверждает, что логическое мышление является новообразованием младшего школьного возраста, от того на каком уровне будет его развитие, зависит успешность обучения в школе. Ученые утверждают, что большое значение в развитии логического мышления детей имеет развитие мыслительных операций. Но этот процесс развития протекает медленно, и дети в 1–2 классе все ещё продолжают мыслить, как дошкольники, то есть восприятие и анализ информации происходит путями:

–наглядно–действенным (мышление, которое связано непосредственно с практическими действиями с предметом);

–наглядно–образным (мышление, опирающиеся на представление и восприятие) [1].

Поэтому начинать развивать логическое мышление у детей следует в дошкольном возрасте. Ребенок старшего дошкольного возраста уже в состоянии овладеть на элементарном уровне такими приемами логического мышления, как сравнение, обобщение, классификация, систематизация и смысловое соотнесение. От того, насколько успешно дошкольник овладевает приемами логического мышления, зависит результативность его обучения в начальной школе.

Классификацию авторы рассматривают как мысленное распределение предметов по классам в соответствии с наиболее существенными признаками. Для проведения классификации необходимо уметь анализировать материал, сопоставлять (соотносить) друг с другом отдельные его элементы, находить в них общие признаки, осуществлять на этой основе обобщение, распределять предметы по группам на основании выделенных в них и отраженных в слове –

названии группы – общих признаков. Таким образом, осуществление классификации предполагает использование приемов сравнения и обобщения.

Сравнение – это сопоставление предметов и явлений с целью найти сходство и различие между ними.

Обобщение – это мысленное объединение предметов или явлений по их общим и существенным признакам.

Систематизировать – значит приводить в систему, располагать объекты в определенном порядке, устанавливать между ними определенную последовательность.

Сериация – построение упорядоченных возрастающих или убывающих рядов по выбранному признаку. Классический прием сериации: матрешки, пирамидки, вкладные мисочки и т. д.

Умозаключение – мыслительный прием, состоящий в выведении из нескольких суждений одного суждения – вывода, заключения.

Синтез можно охарактеризовать как мысленное соединение частей предмета в единое целое с учетом их правильного расположения в предмете.

Анализ – логический прием, заключающийся в разделении предмета на отдельные части. Анализ проводится для выделения признаков, характеризующих данный предмет или группу предметов.

Логические приемы, описанные выше, важны при выполнении любого вида деятельности ребенка и взрослого. Данные приемы применяют, начиная с дошкольного возраста, для решения различных задач, в том числе и логических, а также для выработки правильных умозаключений, необходимых для успешного освоения программы начального образования.

Классификация приемов логического мышления органично соотносится с этапами реализации развивающей функции, предложенной С.П. Барановым. Первый этап – систематизация чувственного опыта ребёнка. На этом этапе подбираются такие задания, которые позволили бы ему осознать ситуацию в новых условиях. Второй этап – переход от конкретного к абстрактному. Задания должны быть направлены на самостоятельное выявление признаков объектов, связанных с чувственным опытом ребёнка. Третий этап – формирование абстрактных понятий предполагает переход от явления к сущности, формирует умение обобщать, сравнивать, анализировать полученные факты. На этом этапе идея должна связываться с конкретными образами ребёнка. При формировании абстракций важно показать взаимосвязь и взаимообусловленность всех компонентов. Раскрыть объект в его изменении, развитии, то есть диалектически. «Логические операции включают в себя понятия, суждения, умозаключения. Они осуществляются благодаря логическим приемам сравнения, сопоставления, анализа, синтеза, моделирования, а также конъюнкции, дизъюнкции и др. Они используются при решении различных видов развивающих задач» [2, с. 13].

Таким образом, анализ теории развития логического мышления приводит нас к выводу о необходимости применения в образовательном процессе дошкольной организации развивающих задач (заданий, ситуаций), при решении



которых ребенок овладевает такими приемами логического мышления, как сравнение, обобщение, классификация, систематизация, сериация, умозаключение; обеспечивающими процесс преемственности в освоении содержания дошкольного и начального образования.

Приведем пример заданий, направленных на развитие логического приема **сравнение**.

*Задание 1.* Помоги Маше сравнить картинки и дорисуй необходимые элементы так, чтобы они стали похожи.

Использование данного упражнения способствует развитию умений ребенка сопоставлять ряд предметов и явлений с целью найти сходство и различие, выделять отличительные признаки, объяснять свое мнение, воспитывает внимательность, терпеливость и усидчивость. Здесь важно обратиться к детям с вопросами «Чего не хватает в данном рисунке? Что нужно дорисовать, чтобы рисунки были схожими?». Отвечая на вопросы, дошкольники учатся соотносить признаки сравниваемых предметов и формулировать их.

*Задание 2.* Раскрась вместе с Машей на картинке справа предмет, который составлен из нарисованных слева геометрических фигур.

При выполнении данного упражнения у детей развиваются умения и способности сравнивать различные предметы, соотносить определенные признаки сравниваемых предметов с целью найти сходство и различие между ними. Ребенок учится рассуждать, объяснять свое мнение, сравнивать, находить общее и различные свойства между предметами и явлениями, что способствует развитию логического мышления.

В качестве заданий на развитие приема **обобщение**, можно предложить следующие задания:

*Задание 1.* Что задумала нарисовать Маша? Какая фигура следующая в ее узоре? Помоги Маше дорисовать задуманный узор.

Цель данного упражнения – развитие логического мышления ребенка через умение видеть цикличность, выделять общий признак и объединять предметы по этому признаку (цвет, форма, последовательность). Использование предметов рисования способствует развитию навыков работы с инструментами рисования, развитию мелкой моторики, эстетических навыков, внимательности и терпеливости.

*Задание 2.* Найди лишний предмет и обведи его. На рисунке изображены: шапка, сапоги, варежки и чашка.

Применение данного упражнения учит дошкольников мысленно объединять предметы по их общим и существенным признакам, осознавать и формулировать признак и видеть предметы, не относящиеся к объединенной группе предметов на основании выделенного признака. Представляется целесообразно спросить у детей: «Почему чашка не относится к ряду объединенных в единую группу предметов? Что объединяет шапку, сапоги, варежки в общую группу? Как мы ее называем? А какие предметы вы бы отнесли к группе, в которой оказалась чашка?».

Комплекс задач на развитие логического приема **классификация** может включать следующие задания:

*Задание 1.* Помоги Маше и ее друзьям поселить все фигуры из набора в домик.

При выполнении данного задания ребенок учится классифицировать предметы по следующим признакам: цвет, форма, размер. Также данное упражнение развивает моторику у детей, так как ребенок должен самостоятельно перемещать фигурки. Важно при организации данного задания задавать детям вопросы: «Почему эту фигуру нельзя поместить в домик? Чем данная фигура отличается от других? Что общего в выбранных фигурах?». Данное упражнение способствует развитию умений ребенка выделять наиболее существенными признаками, рассуждать, объяснять и доказывать, делать логические выводы.

*Задание 2.* Маша решила навести порядок в шкафу: всю обувь она разделила на три группы. По какому признаку она это сделала?

Использование данного упражнения позволяет вспомнить ребенку отличительные признаки времен года, развивает навыки классифицировать предметы по определенному признаку (времена года), развивает способность размышлять и делать логические выводы. Умение распределять предметы по группам на основании выделенных в них и отраженных в слове – названии группы – общих признаков формируется на основе таких умственных операций, как сравнение и обобщение. Вопросы педагога «Почему ты поставил данную пару обуви на первую полку? Что объединяет эти пары обуви?» и т.д. способствует развитию умений ребенка рассуждать, объяснять и доказывать, делать самостоятельные умозаключения.

Для формирования приема **систематизация** можно предложить такие задания:

*Задание 1.* Дорисуй вместе с Машей домики так, чтобы они стали одинаковыми.

Выполняя данное упражнение, ребенок учиться приводить в систему, располагать объекты в определенном порядке, устанавливать между ними определенное сходство, последовательность. Здесь логичны такие вопросы воспитателя: «Какой детали домика не хватает, чтобы он был похожим на первый? Какие детали делают домики похожими?» и т.д.

*Задание 2.* Маша решила сделать Мише сюрприз и сварить компот, но не знает, какие продукты ей необходимы. Помоги ей, и раскрась то, что необходимо для компота (на рисунке изображены фрукты, овощи, сахар и грибы).

Чтобы выполнить данное задание, прежде всего, необходимо выделить те продукты, из которых можно приготовить компот, расположить их в определенном порядке, объяснить последовательность действий при приготовлении блюда. Называя фрукты и последовательность действий, ребенок комментирует, почему следует выбрать те или иные продукты, какое действие должно быть следующим и почему.

Освоение приема **сериация** представляется продуктивным при выполнении следующих упражнений:

*Задание 1.* Маша собирала матрешек в лес по ягоды, но перепутала корзинки и платочки. Покажи, где чей платочек и корзинка, соединив их линией с матрешками.

Цель данного упражнения – развитие умений отличать предметы, находить общее, рассуждать, делать логические выводы и принимать решение. Дети осваивают мыслительную операцию соотнесения предметов по единому признаку. Важно, чтобы при упорядочении предметов ребенок объяснял, почему корзинка или платочек относится к той или одной матрешке, что общего, чем отличается.

*Задание 2.* Маша получила задание раскрасить самую высокую башню – красным цветом, самую низкую башню – желтым цветом, башню, которая выше всех, кроме красной, – синим цветом, башню, которая ниже всех кроме желтой, – зеленым цветом.

Использование данного упражнения способствует развитию логического мышления через приведение к определенному упорядочению признаков предметов, соотнесение тех или иных предметов с определенной группой.

Дети учатся отличать цвета и размеры фигур, у них формируется понимание различных признаков, свойственных одному предмету и единого признака, объединяющего ряд предметов.

Один из сложных для освоения дошкольником приемов считается **умозаключение**. Предлагаем несколько упражнений, которые направлены на развитие данного приема логического мышления.

*Задание 1.* Помоги Маше определить без счета, чего больше он собрал, яблок или груш? Соедини чертой пары (яблоко – груша). Почему кажется, что груш больше?

В данном задании важно научить детей логике рассуждения, причинно-следственным связям, умению из нескольких суждений формулировать одно суждение – вывод, делать заключение.

*Задание 2.* Помоги Маше решить задачу: Аня ниже Маши, Маша ниже Лены. Кто самая высокая? Раскрась. Кто самая низкая? Обведи.

Выполняя данное упражнение, дети выполняют мыслительную операцию по сравнению объектов, выделении признаков, на основании которых сравниваются объекты и делается вывод-суждение, кто выше, кто ниже ростом, кто самый высокий. Здесь важен процесс логических рассуждений детей, которые приводят их к общему умозаключению.

Предложенные задания для развития основных приемов логического мышления у детей дошкольного возраста имеют определенную универсальность, поскольку направлены на развитие базовых мыслительных операций (сравнение, обобщение, классификация, систематизация, сериация, умозаключение), обеспечивая преемственность дошкольного и начального образования в части перехода от наглядно-образного мышления к словесно-логическому.

1. Белошистая, А. В. Развитие логического мышления у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений – М. : ВЛАДОС, 2013. – 296 с.
2. Гносеологический подход к начальному обучению (По материалам работ С.П. Баранова). – София, 2012. – 167 с.
3. Люблинская, А. А. Ранние формы мышления ребенка. В кн. Исследование мышления в советской психологии /А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1966. – 213 с.
4. Менчинская Н. А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии.–М., 1978. – 134 с.
5. Тихомирова, Л. Ф. - Упражнения на каждый день: Логика для дошкольников. – М.; Академия Холдинг, 1999. - 250с.

*Л.А. Ивакина*  
инструктор по ФК,  
МБДОУ №22,  
Липецк (Россия)

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* Статья затрагивает вопросы периода перехода детей из дошкольной образовательной организации в начальную школу. Рассматривается логическая связь содержания образования этих двух уровней. Выявлена и обоснована необходимость использования интегрированного обучения для обеспечения преемственности дошкольного и начального образования.

*Ключевые слова:* преемственность, дошкольное образование, начальное образование, интегрированное обучение.

*L.A. Ivakina,*  
trainer, kindergarten № 22,  
Lipetsk (Russia)

## **ENSURING THE CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTEGRATED LEARNING**

*Abstract.* The article touches upon the issues of the period of transition of children from a preschool education organization to an elementary school. The logical connection of the educational content of these two levels is considered. The necessity of using integrated education to ensure the continuity of preschool and primary education has been identified and substantiated.

*Keywords:* continuity, preschool education, primary education, integrated education.

Необходимость в логической связи уровней образования отмечается теоретиками и практиками педагогики, закреплена в законодательных документах. Успешность адаптации к школьным условиям во многом зависит от сформированности общих представлений выпускников детского сада об окружающем мире, развития познавательного интереса детей к учебной деятельности, их приобщения к социокультурным нормам.

Анализ сайтов дошкольных образовательных организаций позволяет говорить о тенденции к ранней подготовке детей к школе: практически в каждой дошкольной организации (особенно в городах) есть кружки по обучению чтению и письму в секторе дополнительных образовательных услуг. Однако умение будущих первоклассников читать и писать не является показателем их готовности к школе и обеспечения преемственности дошкольного и начального образования.

Содержание образования построено спирально, то есть знания, полученные обучающимися на предыдущем уровне, углубляются, расширяются и дополняются на следующем. Здесь и обозначается проблема обеспечения эффективной преемственности различных уровней образования, то есть выстраивание логической связи между знаниями и умениями, приобретёнными детьми на дошкольном уровне и возможностью их использования в начальной школе.

Категории «преемственность» в общепедагогическом смысле присущи развитию, последовательность, наследование, заимствование, единство, сохранение [3]. Понятие «преемственность» в педагогике раскрывается как опора на уже приобретённые знания, навыки, компетенции для получения новых.

Так каким образом можно обеспечить преемственность дошкольного и начального общего образования? Для этого в рамках названной темы необходимо ответить на следующие вопросы:

Какие особенности характеризуют психофизическое развитие детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста?

В чем принципиальное отличие организации образовательного процесса в дошкольных учреждениях и начальной школе?

Первое. Главное, и важнейшее, отличие, характеризующие данные возрастные периоды – это смена ведущего вида деятельности с игровой на учебную [4, 5]. И, если первая деятельность предполагает вариативность правил, требований, атрибутов, количества участников, необязательность участия или контроля игры со стороны педагога, то учебная деятельность предъявляет вполне конкретные требования взаимодействия педагога и обучающихся.

Второе. Организация образовательного процесса для решения задач образования в рамках ФГОС имеет, пожалуй, самые большие отличия именно на этих уровнях. Перечислим основные: наличие строгих правил поведения на уроках, обязательность посещения школы (в противовес относительно «свободному» посещению дошкольных организаций и участию дошкольников в занятиях по желанию), оценивание деятельности и достижений обучающихся в школе (хотя в первом классе не ставят оценок, но их ожидание детьми и родителями вызывает эмоциональное напряжение), характер взаимодействия с родителями (в дошкольных организациях дважды в день педагоги общаются с родителями или членами семьи, активно включают их в образовательный процесс, в школе, даже в первом классе непосредственное общение часто

проходит только в рамках родительских собраний). Кроме этого, основываясь на обобщении личного опыта автора и педагогов-практиков, следует подчеркнуть, что необязательность дошкольного уровня образования и отсутствие его аттестации часто вызывает у родителей и детей некое пренебрежение дошкольным образованием.

Учитывая выделенные содержательные особенности процесса перехода обучающихся из дошкольных организаций в начальную школу, обеспечение эффективности преемственности необходимо исследовать в трех проекциях: организационно-методологической (формы организации педагогического процесса, сочетающие учебную и игровую деятельность), психологической (учет кризиса семи лет, смены ведущего вида деятельности), дидактической (изучение «сквозных» тем, обеспечивающее метапредметные знания).

Как один из способов обеспечения преемственности в настоящей работе рассматривается интегрированное обучение.

Исследователь Н.К. Чапаев отмечает, что интеграция в образовании представляет собой образование с системным характером, сочетающая в себе интеграцию-процесс, интеграцию-результат и интегративное целое (синтез процессуальных и результирующих составляющих), и выделяет следующие характеристики интегративного целого: неразрывная связь процесса и результата, взаимообусловленность процессов интеграции и дезинтеграции, органическое единство целого и его частей, универсальность и полиморфичность интеграции [2, с. 195].

Лазарева М. В., Лазарев Б.Н., Овчинникова А. Ж. обращают внимание, что интегрированное обучение основано на принципах взаимосвязи чувственного и логического, общности, творческой активности, взаимодополняемости [1].

Интегрированное обучение на дошкольном уровне (старший дошкольный возраст) предполагает синтез обозначенных выше аспектов через:

- включение элементов учебной деятельности в игровую;
- синтез знаний об окружающем мире и отношений людей в нём из разных образовательных областей;
- большую вариативность форм организации образовательных практик и их сочетание;
- возможность синтеза различных видов деятельности дошкольников;
- создание целостной картины мира для восприятия детьми дошкольного возраста.

Как следствие вышесказанного можно резюмировать, что интегрированное обучение на дошкольном уровне решает следующие образовательные задачи, которые способствует обеспечению его преемственности на последующем уровне:

- вовлекать детей в самостоятельную практическую деятельность;
- создать условия для опыта творческой деятельности детьми дошкольного возраста;

- формировать интерес воспитанников к познанию мира;  
- формировать ценностное отношение к окружающему их миру;  
- способствовать овладению дошкольниками культуросообразными способами деятельности.

Следует отметить, что педагогам дошкольных организаций необходимо придерживаться определённых принципов интегрированного обучения: включение в содержание образования всех элементов социального опыта, сопоставление образовательных целей и реальных условий для их реализации, выстраивание «интегративного ядра» в логической последовательности, проектирование интегрированного обучения с учетом процессуальной стороны (соответствие методов, форм и средств обучения и воспитания индивидуальным особенностям детей).

Таким образом, интегрированное обучение позволяет сформировать необходимые умения, навыки, компетенции и опыт деятельности детей, актуальные как на дошкольном, так начальном уровнях образования, тем самым обеспечивая преемственность.

#### Список литературы

1. Лазарева М.В., Лазарев Б.Н., Овчинникова А.Ж. Реализация интегрированной технологии в обучении младших школьников // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – С. 160-168.
2. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография / Н.К. Чапаев. 3-е изд., доп. и перераб. Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. Проф.-пед. ун-та, 2019. – 372с.
3. Рубанов В.Г. Понятие «преемственность» и его социальное измерение // Известия Томского политехнического университета. – 2013. – Т.323. - №6. – С. 103-110.
4. Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. Игра и учебная деятельность: пограничные конфликты // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т.11. – № 4. – С. 22-35.
5. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С.7-19.

**Т.Д. Кириченко,**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Елецкий государственный университет  
имени И.А. Бунина,  
Елец (Россия)

## **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МУЗЫКАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается актуализация проблемы сохранения и изучения этнических музыкальных культур, требующих ее разрешения во всех институтах воспитания: семье, дошкольных образовательных учреждениях, системе начального общего образования. Детский музыкальный фольклор, как своеобразный компонент художественной этнокультуры, воплощает в себе духовные силы народа; отражает элементы национального художественного сознания; является инструментом передачи исторического опыта новым поколениям.

Преемственность музыкального компонента этнохудожественного воспитания детей в современных условиях дошкольного и начального образования проявляется в реализации комплексных авторских программ, ориентированных на освоение жанров русского народного музыкального творчества. Изучение произведений народной музыкальной культуры в условиях ДОО, урочной и внеурочной деятельности начальной школы служит средством духовно-нравственного возрождения современного отечественного общества.

**Ключевые слова:** преемственность, этнохудожественное воспитание, традиционная художественная культура, детский музыкальный фольклор.

**T.D. Kirichenko,**

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Yelets State University  
Bunin State University,  
Yelets (Russia)

## **THE CONTINUITY OF THE MUSICAL COMPONENT OF ETHNO-ARTISTIC EDUCATION OF CHILDREN IN THE MODERN CONDITIONS OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION**

**Abstract.** The article deals with the actualization of the problem of preserving and studying ethnic musical cultures, which requires its solution in all institutions of upbringing: the family, preschool educational institutions, the system of primary general education. Children's musical folklore as a peculiar component of artistic ethnoculture embodies the spiritual forces of the people; it reflects the elements of national artistic consciousness; it is the instrument of transmission of historical experience to new generations.

Continuity of the musical component of ethno-art education of children in the modern conditions of preschool and primary education is manifested in the implementation of integrated author programs aimed at mastering the genres of Russian folk music. The study of works of folk music culture in preschool, lesson and extracurricular activities of elementary school is a means of spiritual and moral revival of the modern society.

**Keywords:** continuity, ethno-artistic education, traditional art culture, children's musical folklore.

В настоящее время в Российском обществе актуальность сохранения и развития культурного наследия, народной художественной, в том числе, и музыкальной культуры как основы духовно-нравственного возрождения страны – не вызывает сомнений. Общеизвестно, процесс развития осуществляется на всех ступенях становления личности: семье, дошкольных и общеобразовательных организациях, учреждениях среднего и высшего образования и т.д. Неоспоримым является и тот факт, что формирование основ этнокультуры следует начинать с раннего, дошкольного возраста и продолжать на всех ступенях и уровнях образования. Более того, необходимость активизации этнохудожественного воспитания подрастающего поколения конкретизируется в ряде документов и законодательных актах государства [1; 2, с. 6-12; 5; 6; 8; 12], а также трудах современных отечественных исследователей (А.В. Антоновой, Т.И. Баклановой, Г.Н. Волкова,



Г.М. Гогоберидзе, Л.В. Ершовой, Т.С. Комаровой, М.В. Лазаревой, Б.Т. Лихачева, Е.Ю. Стрельцовой, Т.Я. Шпикаловой, и др.).

Теоретический анализ научной литературы и обобщение практического опыта музыкальных руководителей дошкольных образовательных организаций и педагогов-музыкантов начальной школы позволяют говорить о существовании процесса преемственности музыкального компонента этнохудожественного воспитания в вышеперечисленных образовательных учреждениях.

Следует отметить, что в настоящее время в научном обиходе фигурируют два понятия – «этнохудожественное образование» и «этнохудожественное воспитание». Исследователи расходятся во мнениях, спорят и в основном рассматривают этнохудожественное образование и этнохудожественное воспитание как два взаимообусловленных и взаимосвязанных процесса. В тоже время одни ученые характеризуют этнохудожественное воспитание как производную, составляющую часть этнохудожественного образования; другие, говорят о необходимости равенства между этими определениями; третьи, утверждают, что этнохудожественное воспитание выполняет ключевую роль в этнокультурном образовании и имеет первоочередное значение.

Разделяя мнения ученых на характеристику понятий «этнохудожественное образование» (Т.И. Бакланова, А.В. Нестеренко, И.Ю. Павлова и др.) – *«процесс освоения традиционной народной культуры (или культур) в разных видах художественно-творческой деятельности»* [3; 7; 9, с. 47-51] и «этнохудожественное воспитание» (Л.Ю. Дьяченко, М.А. Фадеева) – *целенаправленный педагогический процесс приобщения обучающихся к народной художественной культуре* [4;11], мы отмечаем особенности последнего – регулярное приобщение детей к музыкальной этнокультуре, посредством использования в образовательном процессе совокупности музыкальных произведений различных видов и жанров, созданных народом. В нашем случае это произведения детского музыкального фольклора (колыбельные; частушки; игровой фольклор с элементами музыкального интонирования; хороводные и плясовые, календарные и обрядовые песни и пр.), представляющие собой уникальную область русской народной музыкальной культуры.

Общеизвестно, что в современных образовательных условиях дошкольное образование признано первым уровнем в общем образовании России и «направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста» [12]. Кроме того, дошкольный период является тем временем, когда формируется характер, вырабатываются нормы поведения, а также система ценностей и воля; развиваются такие качества личности как уважение к историческому прошлому своего народа; сохранение национальных (музыкальных) традиций; осознание своей принадлежности к определенному этносу и пр., одним словом, дошкольный возраст является

самым оптимальным для изучения основ народной музыкальной культуры, содержащихся в произведениях русского народного музыкального творчества.

Анализ опыта работы педагогов и музыкальных руководителей дошкольных образовательных организаций (ДОО) показывает, что в нашей стране повсеместно внедряются и успешно реализуются комплексные авторские программы («Детство», «Радуга», «Развитие», «Истоки»), ориентированные на этнохудожественное воспитание детей средствами музыкального фольклора; в больших городах функционирует система этнокультурного образования дошкольников.

Как правило, основное содержание подобных программ и систем строится на интеграции жанров русского устного народного творчества с произведениями детского музыкального фольклора; инструментальным музицированием – игре на простейших музыкальных (шумовых) инструментах, а также изучении основ народной хореографии и пр. Ключевая роль в данных программах отводится развивающим играм, в число которых входят также различные виды народных игр (подвижные, драматические, обрядовые и т.д.), в настоящее время служащие средством социализации и социально-нравственного воспитания детей, ретрансляцией национальных, исторических черт, этнокультурных ценностей. Реализация интегрированных программ этнохудожественного воспитания средствами музыкального фольклора в детских садах направлена на воспитание духовно-нравственных качеств личности; формирование этнической идентичности; осознание своей принадлежности к определенному этносу и систематически осуществляется на музыкальных занятиях и праздничных мероприятиях.

Более того, в практике дошкольных учреждений особое внимание уделяется раскрытию творческих (музыкальных) способностей детей, развитию эмоционально-ценностного отношения к народному музыкальному искусству не только в рамках освоения основной общеобразовательной программы, но и в условиях реализации программ дополнительного образования детей в ДОО, основная цель которых – формирование разносторонне развитой личности. Во многих дошкольных образовательных учреждениях воспитанники старших и выпускных групп начинают обучение в детских школах искусств; посещают центры детского творчества и студии, ориентированные на изучение и сохранение произведений народной музыкальной культуры.

В период обучения в начальной общей школе процесс этнохудожественного воспитания детей средствами музыкального фольклора продолжается в условиях урочной и внеурочной деятельности, а также в рамках дополнительного образования.

Обобщение опыта работы педагогов-музыкантов показывает, что все они на уроках музыки обращаются к изучению произведений русского народного музыкального творчества – в программах по музыке содержится подобный материал, который представлен в разных музыкальных жанрах, различными периодами обучения (классы, четверти, темы), дозированностью времени – количеством часов, отведенным на его изучение. Тем не менее, по нашему

мнению, процесс преемственности («главное условие непрерывного образования ...») [10] музыкального компонента этнохудожественного воспитания детей условиях ДОО и начальной школы присутствует, но имеет весьма скромный результат.

Наибольшую эффективность в процессе преемственности можно наблюдать в школах с углубленным изучением предметной области «Искусство», где педагоги-музыканты реализуют авторские программы, построенные на изучении и приобщении обучающихся к народному музыкальному творчеству, такие как: «Русский фольклор» Л.Л. Куприяновой; «Байки-побайки» Е.В. Сальковой, «Музыка» Т.И. Баклановой, «Музыка моего народа. Фольклор» В.М. Алехиной, «Народное музыкальное творчество» Т.Г. Скрипкиной и многие другие, содержание которых в целом направлено на освоение музыкальных традиций локального (местного), регионального и традиционного фольклорного материала.

Учитывая преемственность музыкального компонента этнохудожественного воспитания детей в учреждениях дошкольного и начального образования, в вышеобозначенных программах концентрируется внимание не только на изучении и популяризации жанров народного музыкального творчества (исполнении народных песен, музыкальных наигрышей, основ народной хореографии), но и на знакомстве с условиями бытования осваиваемого музыкального материала, встречах с народными исполнителями – истинными носителями музыкальных народных традиций; огромное значение отводится также слушанию произведений народной музыкальной культуры – систематически организуются аудио и видео просмотры концертных и конкурсных выступлений аутентичных (подлинных) исполнителей и известных профессиональных коллективов.

Практика показывает, что в условиях внеурочной деятельности и дополнительного образования во многих общеобразовательных школах функционируют детские фольклорные ансамбли, где погружение детей в музыкальную традицию, сопряжено с овладением ими навыков вокального звукоизвлечения и звуковедения; развитием музыкального интонирования, формированием стиля и манеры исполнения. Кроме того, деятельность детских фольклорных коллективов не ограничивается учебной (образовательной) работой – школьные фольклорные ансамбли активные участники местных народных гуляний и праздников, реконструкций народных обрядов и ритуалов, концертных программ, конкурсов и фестивалей.

Именно в этих формах наиболее ярко раскрывается и проявляется преемственность музыкального компонента этнохудожественного воспитания. Дети дошкольного возраста перенимают у обучающихся начальной школы умения и навыки в области народно-певческого исполнительства, сценическую и вокальную культуру; бережное отношение к истинным образцам народной художественной культуры, в частности, к музыкальному фольклорному материалу; способность работать в команде, чувства взаимовыручки и товарищества, одним словом, преемственность позволяет развивать в детях не

только музыкально-творческие (вокально-исполнительские) способности, но и представления об исконно русских смыслах-истинах: доброте, милосердии, чести, великодушии, патриотизме и активной гражданской позиции, т.е. все то, что характеризует содержание этнохудожественного воспитания подрастающего поколения на современном этапе.

#### Список литературы

1. Концепсиya\_Khudozhestvennogo\_obrazovaniya\_v\_Rossijskoj\_Federacii.pdf. – URL: <https://varnamuz.chel.muzkult.ru> (дата обращения: 10.09.2021 г.).
2. Бакланова Т.И. Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации / Т.И. Бакланова, Л.В. Ершова, Т.Я. Шпикалова // Непрерывное этнохудожественное образование : методология, проблемы, технологии. – Шуя. – 2006. – 23 с.
3. Бакланова Т.И. Этнокультурная педагогика : проблемы русского этнокультурного и этнохудожественного образования : монография / Т.И. Бакланова. – Саратов : Вузовское образование, 2015. – 155 с.
4. Дьяченко, Л.Ю. Формирование основ этнокультуры у старших дошкольников в музыкально-фольклорной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Ю. Дьяченко ; Московский педагогический государственный университет – М., 2014. – 27 с.
5. Концепция государственной национальной политики Российской Федерации. – URL: <http://www.russia.edu.ru> (дата обращения 07.09.2021 г.).
6. Национальная Доктрина Образования В Российской Федерации. – URL: <https://www.sinncom.ru> (дата обращения 05.09.2021 г.).
7. Нестеренко А.В. Этнохудожественное образование детей и подростков : Учебное пособие / А.В. Нестеренко. – Москва : МГУКИ, 2008. – 209 с.
8. Основы законодательства Российской Федерации о культуре» (утв. ВС РФ 09.10.1992 N 3612-1) (ред. от 01.04.2020). – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 05.09.2021 г.).
9. Павлова И.Ю. Этнохудожественное образование в высшей школе: методологический аспект / И.Ю. Павлова // Высшее образование в России. 2009. – № 2.
10. Прохоров А. М. Большой Энциклопедический словарь. 2000. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Норинт, 2004., с. 1456
11. Фадеева М.А. Теория и методика этнохудожественного образования : учебное пособие / М.А. Фадеева. – Саратов : 2014. – 30 с.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] : принят Министерством просвещения Российской Федерации 29.12.2012 №273-ФЗ с изменениями 2019 года // Минпросвещения России : официальный интернет-ресурс. – URL: <https://edu.gov.ru> (дата обращения: 13.09.2021).

**Т.Д. Красова,**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Елецкий государственный педагогический университет  
имени И.А. Бунина,  
Елец (Россия)

## ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье раскрываются первоначальные основы формирования учебных действий у детей старшего дошкольного возраста. Современные исследования подчеркивают

важность применения активных методов обучения в работе с дошкольниками. И, несмотря, на повышенное внимание к данной проблеме, она остается недостаточно изученной. В настоящее время не находят полного освещения вопросы, связанные с формированием готовности к освоению универсальных учебных действий у детей шести лет. У детей важно сформировать позицию активности, самостоятельности в поиске ответов на вопросы, умение систематизировать информацию и научить использовать полученные знания, как в процессе обучения, так и в игровой деятельности. Именно в процессе игры, проектной деятельности ребенок получает сведения об окружающей действительности, развиваются его мышление и творческие способности.

**Ключевые слова:** учебные действия, дошкольники, формирование, обучение.

***T.D.Krasova***

candidate of pedagogical sciences,  
associate professor,  
*Bunin Yelets State University*  
(Yelets, Russia)

## **THE INITIAL BASIS OF FORMATION OF EDUCATIONAL ACTIONS IN ELDER PRESCHOOL CHILDREN**

**Abstract.** The article reveals the primary foundations of the formation of educational actions in older preschool children. Despite a certain elaboration, this problem continues to be an urgent area of research in psychological and pedagogical science. Currently, the issues that substantiate the structure of readiness for school and the technological issue reflecting the formation of readiness for mastering universal educational actions in senior preschool age do not find full coverage. For children of 6 years old, it is important to form a position of activity, independence in finding answers to questions, the ability to systematize information and teach how to use the knowledge gained, both in the learning process and in play. It is in the process of play, project activity that the child receives information about the surrounding reality, learns the rules of human relations, and develops his thinking and creative abilities.

**Keywords:** learning activities, preschoolers, shaping, learning.

Современный этап развития российского общества характеризуется стремительно изменяющейся социально-экономической и политической ситуацией. Такое развитие ставит человека перед необходимостью быстро реагировать и адаптироваться к новым условиям. Развитие индивида происходит на протяжении всей жизни.

Важно, чтобы в период дошкольного детства, были активизированы все ресурсы социума, обеспечивающие благоприятные условия для его развития на этапе школьного обучения. В последнее время научно-педагогическая литература пополнилась исследованиями, которые рассматривают проблему, связанную с формированием универсальных учебных действий у детей дошкольного возраста (Л.Э. Абдуллина, Н.В. Бабинова, Я.Н. Белик, И.А. Гусева, О.А. Мальгина, И.В. Майданкина И. В. и др.). Однако не находят полного освещения вопросы, связанные с формированием готовности к освоению универсальных учебных действий у детей шести лет.

В нашем исследовании мы опирались на определение, данное А.Г. Асмоловым, и будем понимать под понятием «универсальные учебные действия» совокупность различных обобщенных способов действий детей, которые смогут обеспечить способность самостоятельному усвоению новых знаний и умений.

Безусловно, все современные исследования подчеркивают важность применения активных методов обучения в работе с дошкольниками. Об этом в своих научных работах писали Л.С. Выготский, С.П. Баранов, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер и др. И, несмотря, на повышенное внимание к данной проблеме, она остается недостаточно изученной. Одним из активных методов обучения является проектная деятельность, организация которой может обеспечить развитие качеств, необходимых для формирования готовности к освоению универсальных учебных действий [2,3].

Старшие дошкольники отличаются эмоциональностью, творческим воображением, нестандартным и ярким мышлением. На дошкольной ступени образования детьми приобретается первичный опыт выполнения универсальных учебных действий. Фундаментом для позитивного развития детей является возможность расти в среде, отвечающей их эмоциональным потребностям, и это позволяет им развивать навыки, необходимые для того, чтобы справляться с основными тревогами, страхами и проблемами. Современные дошкольные образовательные организации в условиях внедрения ФГОС ДО нуждаются в новых методах организации образовательной деятельности, которые формировали бы у дошкольников, помимо основных навыков по получению информации и положительный эмоциональный фон.

А задача педагогов и психологов – именно в этом возрасте сформировать положительный эмоциональный фон, позицию активности, научить систематизировать и апробировать полученную информацию практической деятельности.

Именно в процессе игры ребенок получает сведения об окружающей действительности, усваивает правила человеческих отношений, в игре развиваются его мышление и творческие способности. В игре, обозначая тему и создавая игровую обстановку, ребенок применяет творческое воображение и игровой экспромт, в ходе игры интегрирует разнообразие события в один сюжет, развивает его. В процессе проведения прогулки обязательным элементом является должно являться проведение образовательных, игровых ситуаций, направленных на познание окружающего мира.

Развитие детей является неотъемлемой частью образования в детском саду. Желаемые результаты для детей служат основой для усилий все образовательных систем на федеральном, государственном и местном уровнях по укреплению здоровья и благополучия детей. Таким образом, для ступени дошкольного образования выделяют следующие виды УУД:

– личностные действия, получающие отражение во внутренней позиции школьника;

- регулятивные действия – действия принятия цели, планирования, способность к самооценке, проявление целеустремленности и настойчивости;
- познавательные действия – действия по владению предметными знаниями: способность применять логические приемы и операции, владение понятиями и различными терминами и др. в соответствии с возрастом;
- коммуникативные действия – действия общения: умение выражать свои мысли, управление поведением партнера, постановка вопросов и др. В век мобильности и компьютеризации мы не можем оставаться в стороне от применения инновационных технологий в сфере воспитания и образования детей старшего дошкольного возраста. Это и стимулирует педагогов дошкольных образовательных учреждений к активному поиску, изучению и применению новаторских методов в работе с детьми.

Успехи современного школьного обучения в немалой степени зависят от уровня подготовленности ребёнка в дошкольные годы, в том числе от правильного формирования готовности к освоению УУД. Объединяя игры в проект, педагоги решают сразу несколько задач. В процессе проектной деятельности педагог творчески подходит к решению познавательных ситуаций, посредством использования разнообразных видов деятельности, направленные на формирование УУД.

Использование проектной деятельности способствует развитию высокого уровня мотивации учебной деятельности, универсальных учебных действий, активизацией познавательных интересов воспитанников. В конце концов, проблема-это всегда препятствие. Преодоление препятствий – это движение, постоянный спутник развития. При преодолении возможных трудностей у детей возникает постоянная потребность в овладении новыми знаниями, новыми способами действия, навыками и умениями. Технология проектной деятельности раскрывается через постановку (воспитателем) и разрешение (воспитанником) проблемного вопроса, задачи и ситуации, которые являются центральными категориями этой технологии. Воспитатель, зная оптимальное решение, ориентирует поисковую активность учащихся, постоянно подводя их к «решению». В ходе работы над проектом, учитываются возрастные особенности детей, предметно-пространственная среда группы, индивидуальные особенности каждого участника проекта, формируются универсальные учебные действия. В процессе проектной деятельности дети шести лет имеют возможность моделировать практические, игровые ситуации, вызывающие у ребенка вопросы, активизирующие его познавательный интерес, желание как задавать вопросы, так и самим находить ответы, разрешать возникающие проблемы в познавательной, практической деятельности.

#### **Список литературы**

1. Белик Я.Н. Формирование предпосылок учебной деятельности старших дошкольников в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Я.Н. Белик; Челябинский государственный университет. – Челябинск, 2011. – 27 с.

2. Гносеологический подход к начальному обучению (по материалам работ С.П. Баранова) / Под ред. Овчинникова А. Ж., Цветанова-Чурукова Л. З.– София, 2012.– 168 с.

***Б.Н. Лазарев***

кандидат педагогических наук, доцент  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского  
Липецк (Россия)

## **СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ**

**Аннотация.** В статье рассматривается специфика организации досуговой деятельности в семьях, в которых присутствуют дети дошкольного возраста. Анализируется роль и значение семейных отношений между родителями, а также между родителями и детьми при организации досуговой деятельности дошкольника. Обращается внимание на роль досуговой деятельности семьи во всестороннем развитии личности ребенка.

**Ключевые слова:** Досуговая деятельность, ребенок дошкольного возраста, семья, семейные торжества.

***B.N. Lazarev***

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Lipetsk State Pedagogical University  
P.P. Semenov-Tyan-Shansky  
Lipetsk (Russia)

## **THE SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF LEISURE ACTIVITIES PRESCHOOL CHILDREN IN THE FAMILY**

**Abstract.** The article considers the specifics of the organization of leisure activities in families with preschool children. The role and significance of family relations between parents, as well as between parents and children in the organization of leisure activities of a preschooler is analyzed. Attention is drawn to the role of leisure activities of the family in the comprehensive development of the child's personality.

**Key words:** Leisure activities, preschool children, family, family celebrations.

В современной жизни важная роль отводится приобщению дошкольника к общекультурным ценностям, которые обладают значительным потенциалом в процессе преодоления духовно-нравственных и экологических аспектов воспитания. Исследования ученых говорят о том, что именно дошкольный возраст является наиболее сензитивным для знакомства детей с культурой своего народа и своей страны. Ребенку дошкольного возраста присуща эмоциональность, которая наиболее довлеет над всеми сторонами его жизни, она определяет степень развитости его интересов, его активность, является мотивом деятельности, а также культурных потребностей, и в целом выражает отношение дошкольника к окружающему миру. Свою главную задачу концепция дошкольного образования видит в развитии целостной личности ребенка, в необходимости формирования у дошкольника индивидуальных интересов, культурных потребностей.



С позиций гуманистической образовательной парадигмы индивид развивается не какими-то отдельными частями, как целостная система, которая отражается в культурных потребностях этого человека, в его универсальных сущностных силах.

Исторически потребности детей формировались в процессе антропогенеза, а также в ходе его культурно-деятельностного онтогенеза. Данные потребности охватывали нужды каждого ребенка в той области, без которой невозможен человеческий образ жизни.

Важное значение в процессе воспитания ребенка дошкольного возраста имеет досуговая деятельность. Проблема досуга рассматривалась Г.А. Аванесовой, Л.А. Акимовой, А.Г. Асмоловым, Л.А. Байковой, А.С. Белкиным, М.И. Болотовой, Н.И. Бочаровой, Л.С. Выготским др.

Так, например, Л.С. Выготский указывал на то, что неумение людьми плодотворно и с пользой организовать свой досуг указывает на их низкую культуру. Ученый указывал на то, что занятный досуг является средством всестороннего развития личности человека, и что культура досуга свое становление начинает «под влиянием семейных традиций и воспитания» уже начиная с дошкольного детства [6, с.132].

Детский досуг включает в себя веселые развлечения, шумные праздники, различные физические и спортивные мероприятия, интересные игры, увлекательные аттракционы и т.д. В одних видах деятельности у ребенка развивается сообразительность, в других – смекалка, в третьих – воображение и творчество, но всех их объединяет то, что они воспитывают у дошкольника потребность к движению и к эмоциональному восприятию жизни. Ребенок в движении знакомится с окружающим миром, в процессе знакомства учится более целенаправленно в нем действовать, совершенствует свой опыт при организации игр, потому, как игра для ребенка это еще и творческое переосмысление полученных впечатлений, их комбинирование, а также построение новой действительности, которая будет отвечать впечатлениям и запросам ребенка.

Значение в организации детского досуга имеет семья. Исследователи в области дошкольного детства подчеркивают, что дети копируют стереотип родительского поведения, тем самым приобщаясь к семейным традициям. У детей постепенно формируется культура досуга, которая является отражением поведения их родителей и других взрослых.

Дети стремятся разделять увлечения своих родителей, совместный досуг со взрослыми порождает наиболее значительные и яркие переживания, впечатления, ощущения своего равенства со взрослым. Все это дает ощущение дошкольникам причастности к семейным событиям [8, с. 35].

Идея основополагающего значения семьи в формировании личности дошкольника усматривается в исследованиях отечественных ученых В.А. Воловик, М.Б Зацепиной, И.А Новиковой, Л.Ф Островской и др.

В.А. Воловик считает досуговую деятельность, одной из ведущих, и ставит ее на одну ступень такими видами деятельности, как игровая, учебная и трудовая. В.А. Воловик утверждает, что детям во время досуга недостаточно замыкаться только на чтении книг, просмотре фильмов или прогулках. Родителям необходимо разнообразить и наполнять жизнь дошкольников конкретным опытом, при этом проживая его вместе с ним. Такой

совместный досуг дает очень сильный эмоциональный заряд ребенку и откладывает в его душе теплые и яркие воспоминания на всю оставшуюся жизнь. В.А. Воловик убежден в том, что конкретным мотивом досуговой деятельности является именно потребность самой личности в процессе данной деятельности, а результатом является ее осуществление [4].

На важность культурно-досуговой деятельности также указывает М.Б. Зацепина, которая определяет ее как важнейший компонент воспитательно-образовательной работы в жизни детского сада и семьи. Культурно-досуговая деятельность, по утверждению М.Б. Зацепиной создает внутренние и внешние условия в процессе освоения социокультурного опыта человечества и развития культуры личности [7, с. 96].

И.А. Новикова, рассматривая роль семьи, выделяет условия и особенности успешного семейного воспитания. Важнейшим условием она считает создание в семье эмоционально положительной атмосферы, которая достигается в том случае, если родители стараются познать своего ребенка, организуют дома его занятия. Также И.А. Новикова считает важным включать ребенка в совместную со взрослыми деятельность, которая является полезной в процессе воспитания и сплачивает всех членов семьи [9].

Л.Ф. Островская также указывает на важность семейных традиций при организации всей жизнедеятельности семьи. Она доказывает, что важнейшим средством трансляции социально-культурных ценностей являются семейные традиции, которые помогают в процессе взаимопонимания между родителями и детьми. Все это способствует развитию разных форм семейного досуга [10, с. 37].

Н.И. Бочарова, рассматривая жизнедеятельность семьи, приходит к выводу о том, что каждый родитель создает систему семейного быта, которая наиболее подходит к особенностям их семьи. Важное значение в семейном воспитании детей имеет внутрисемейный эмоциональный фон, отношения между родителями, а также между родителями и детьми. Н.И. Бочарова считает, что только в семье, где царит взаимопонимание и любовь, могут вырасти развитые дети, у которых будет здоровая психика и оптимистичное расположение к жизни [3].

Досуг является важным элементом семейной жизни, который способствует поддержанию крепких внутрисемейных отношений. В семье важен духовный и эмоциональный контакт между всеми членами семьи. Отечественный исследователь А.Ф. Воловик подчеркивает, что в кругу семьи в процессе общения необходима доверительная и дружеская связь. Только в такой атмосфере наиболее полно удовлетворяются духовные и личностные потребности взрослых и детей. Также А.Ф. Воловик указывает на то, что важно серьезно подходить к вопросу организации свободного времени, т.е. проводить это время интересно и с пользой для своего здоровья. Такая организация досуга укрепит здоровье детей, приведет к сплочению семьи. Досуговые формы взаимодействия между членами семьи помогают ребенку более самостоятельно мыслить, познавать мир, заниматься творческой деятельностью [5].

Также хорошо организованный досуг влияет на улучшение настроения, снимает напряжение, искореняет конфликты в семье. Л.А. Акимова указывает на то, что правильно организованный досуг помогает родителям передавать детям полученные знания, культурные и нравственные ценности, важнейшие нормы и образцы поведения, а также семейные традиции [1].

Физкультурно-оздоровительные формы досуга в семьях с участием детей дошкольного возраста важны, они могут быть связаны с различными семейными торжествами, а также с запланированными и неожиданными семейными событиями. Также когда семья собирается вместе по вечерам, появляется потребность в совместных занятиях и

в общении. Это наиболее подходящее время для того, чтобы проводить оздоровительный досуг для всей семьи.

Здоровье дошкольника также зависит от отношения его родителей к физическому воспитанию своего ребёнка. А.Г. Асмолов считает, что единственным фактором влияющим на физическое воспитание дошкольника является личный пример родителей. К сожалению, не все родители знают, что, например, ежедневно выполняя утреннюю гимнастику они тем самым закладывают в сознание ребенка правильное отношение к физическому воспитанию [2].

Таким образом, организация досуговой деятельности детей дошкольного возраста в семье имеет свою особенность. Родителям важно с раннего возраста воспитывать у ребенка представление о правильном образе жизни, вырабатывать в него потребность ежедневно выполнять утреннюю гимнастику, соблюдать режим дня, для чего взрослым необходимо самим подавать активный пример. Важно приобщать детей к природе, проводить с ребенком совместные игры, прогулки, беседы, показывать собственный пример положительного отношения к окружающей среде. Очень важным является проговаривание и объяснение ценности природы, при этом следует приводить несложные, доступные примеры, демонстрировать своим поведением образец отношения к природе.

#### Список литературы

1. Акимова Л.А. Социология досуга: Учеб. пособие для вузов; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М. : МГУКИ, 2003. – 123 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология». – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Academia, 2007. – 526 с.
3. Бочарова Н.И. Оздоровительный семейный досуг с детьми дошкольного возраста: Пособие для родителей и воспитателей. –М.: Аркти, 2003. – 94 с.
4. Воловик А. Ф. Педагогика досуга: учебник.– М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт 2008. –240 с.
5. Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга: Учебник. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 240 с.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. Для учителя. 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 90 с.
7. Зацепина М.Б. Организация культурно-досуговой деятельности дошкольников / Под общ. ред. Т. С. Комаровой. – М.: Пед. о-во России, 2004. – 142 с.
8. Масалев Б.Г. Досуг: методология и методика социологических исследований : Учеб. Пособие. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та культуры, 1995. – 92 с.
9. Новикова И.А. Организация досуга подрастающего поколения в США: традиция и современность: Учеб. пособие по специализации «Культ.-просвет. работа среди детей и подростков»; Санкт-Петербург. гос. ин-т культуры им. Н. К. Крупской. –СПб. : СПГИК, 1991. –76 с.
10. Островская Л.Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада. - 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.

**В.М. Рада,**  
студент;  
**А.В. Чуришка,**  
студент

Научный руководитель д.п.н., профессор, Овчинникова А.Ж.  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк (Россия).

## **ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ МЕЖДУ ДОУ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛОЙ ПУТЕМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*Аннотация.* В статье

Проблема преемственности в систематизации знаний между ДОУ и начальной школой на современном этапе является актуальной. В ФГОС нового поколения ( «Стандарт направлен на решение следующих задач... обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее — преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования)»)

Проблемой осуществления преемственности между двумя степенями образования издавна волновала учёных разных поколений, в частности, С.П. Баранова, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Я.А. Коменского, М.В. Лазареву, А.Г. Мельникова, К.Д. Ушинского, и многих других. Многие из них говорили о необходимости не только формирования в дошкольном возрасте личностных качеств, социальных умений и навыков, необходимых не только для адаптации при переходе в начальную школу, но и преемственности в усвоении знаний между двумя ступенями образования – дошкольным и начальным.

Понятие «преемственность» в психолого-педагогической литературе имеет множество трактовок:

1. Преемственность – связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отд. его характеристик при переходе к новому состоянию, выступает как одна из важнейших сторон закона отрицания отрицания. (Философская энциклопедия);
2. Преемственность - Связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию. (Социологический словарь);
3. Преемственность связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. В обществе означает передачу и усвоение

социальных и культурных ценностей от поколения к поколению, от формации к формации. Обозначает также всю совокупность действия традиций. (Современный толковый словарь) [].

Проанализировав их, мы определили, что во многих определениях непрерывность выступает как непрерывный двусторонний процесс воспитания и обучения ребёнка, сохраняя и усложняя элементы педагогических воздействий.

Переход ребенка из детского сада в начальную школу процесс сложный и противоречивый. Он связан с изменением видов деятельности. Если в дошкольном образовании ведущей является игровая деятельность, то в начальной школе – это учебно-познавательная деятельность, которая требует новых методов и форм работы, к которой дети еще не готовы, что вызывает определенные сложности в усвоении знаний. В этой связи С.П. Баранов, М.Я. Ситниченко и Л.В. Шишкина преемственность дошкольного и начального образования (предшкольный период) рассматривают как период интенсивного развития качеств личности, решения задач индивидуального становления, принятия новой, иной внутренней позиции. Здесь действуют другие доминирующие механизмы, которые скрыты в дошкольном возрасте и не реализованы полностью [2, с.161- 165].

Поэтому важно обеспечить плавный переход усвоения знаний ребёнка из детского сада в школу, сохраняя самооценку детства, и заложить фундамент для дальнейшего обучения в начальной школе. Этому способствует систематизация знаний, обеспечивающая постепенное расширение содержания и объема понятий. С.П. Баранов определяет систематизацию знаний с качеством, количеством и мерой отражения действительности [1, с. 81]. Существенную роль в данном процессе играют личностные впечатления детей, их представления об окружающем мире, которые должны обобщаться и углубляться в начальной школе. Однако, по мнению В.А. Сухомлинского, «школа не должна вносить резкого перелома в жизнь. Став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера. Пусть новое появляется в его жизни постепенно и не ошеломляет лавиной впечатлений» [3, с.98-105].

При этом преемственность в усвоении знаний между дошкольной и начальной школьной ступенями образования не должна восприниматься только как подготовка детей к обучению. Акцент должен делаться на развитие определенных личностных качеств личности.

В соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом Дошкольного Образования и Начального Общего Образования преемственность в усвоении знаний может осуществляться в 5 образовательных областях ДОУ (речевое, физическое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое и познавательное), которые напрямую связаны с такими предметами начальной школы, как русский язык, литературное чтение, окружающий мир, изобразительное искусство, музыка, физическое воспитание.

Преимственность в систематизации знаний в различных образовательных областях осуществляется в познавательной деятельности детей. С.П. Баранов подчеркивал, что обучение теряет всякий смысл, если отсутствует познавательная активность ученика [1]. Ученый определял обучение, в котором осуществляется преимущественность в усвоении знаний, как искусственно организованную познавательную деятельность, которая отличается от научного познания. Если целью научного познания является познание оригинала, т.е. предмета, явления в реальных условиях, а средством изучение моделей (научной литературы), то обучение ставит своей целью познание моделей (учебного процесса, в котором зафиксированы знания из опыта человечества), а средством является изучение оригинала (предмета, явления в реальных связях и отношениях) [1 с. 3]. Активизация познавательной деятельности в преимущественности усвоения знаний в процессе обучения связана с чувственным опытом ребенка, его ощущениями, восприятиями, представлениями, позволяющими осуществлять переход к абстракции, то есть понятийному мышлению. Поэтому важно использовать такие педагогические технологии, которые будут способствовать развитию познавательной активности, любознательности, образного мышления, творческого воображения и интеллектуальных способностей на основе соотношения чувственного и рационального, модели и оригинала.

Остановимся подробнее на некоторых цифровых технологиях, обеспечивающих

Особое место среди них занимают цифровые технологии, позволяющие использовать виртуальные экскурсии, виртуальную реальность, то есть, **VR- и AR-приложения**.

VR – это ничто иное, как виртуальная реальность — созданный техническими средствами мир, передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, обоняние, осязание и другие. Виртуальная реальность имитирует как воздействие, так и реакции на воздействие.

Дополненная реальность (англ. augmented reality, AR – «расширенная реальность») – технологии, которые дополняют реальный мир, добавляя любые сенсорные данные. Несмотря на название, эти технологии могут как привносить в реальный мир виртуальный данные, так и устранять из него объекты. Возможности AR ограничиваются лишь возможностями устройств и программ. Стоит отметить, что виртуальная реальность может пугать детей своей необычностью, поскольку полностью меняет окружающую их реальность, дополненная реальность может восприниматься ими с большим интересом, так как появление объектов, которых на самом деле нет, будет вызывать у детей ассоциации с волшебством и вызывать большее любопытство к самому предмету.

VR- и AR-приложения открывают огромные возможности для систематизации знаний детей, их постепенной преимущественности. Детям могут предлагаться приложения дополненной реальности, с помощью которых окружающая их группа преобразится, появятся типичные для школы предметы,

такие как большая доска для письма, школьные парты с лежащими над ними школьными принадлежностями, которые, являясь знакомыми детям ручками и карандашами, предстанут в другом свете перед детьми в обстановке класса.

**Технологии виртуальной реальности** также могут помочь детям адаптироваться к школе, поскольку после прогулок по виртуальному школьному классу ребенок не будет испытывать большого страха перед неизвестностью настоящего класса.

Однако виртуальная и дополненная реальности должны применяться с большой осторожностью в дошкольном и младшем школьном возрасте, несмотря на необычность и красочность данной технологии, следует чётко давать ребёнку понять, где заканчивается реальность и начинается виртуальность, чтобы избежать неправильного представления мира у ребёнка.

Виртуальные технологии также должны использоваться с учётом индивидуальных психологических особенностей ребёнка, поскольку дети, чья психика недостаточно окрепла, могут испугаться, что только ухудшит протекания процесса их подготовки к школе.

Также стоит отметить такое новейшее явление цифровых технологий как **игрофикация (геймификация)** — это применение игровых механик и элементов в областях, не связанных с игрой: в работе, образовании и т.д. Ее использование основано на том, что ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, которая занимает значительное место и в начальной школе и способствует непрерывности систематизации знаний у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Она может использоваться, чтобы снять тревогу у ребенка, снизить его боязнь совершить ошибку, его глубокие переживая своей неудачи. Суть игрофикации заключается в том, что по мере получения новой информации ребёнок получает игры, связанные с этой темой. В игре можно ошибаться, можно начинать заново, можно пробовать разные варианты. Это способствует формированию интереса ребёнка к тому, чтобы найти правильный ответ, а неудача в игре, хоть и может вызывать грусть у ребёнка, протекает не так серьёзно, как ощущение стыда между будущими одноклассниками при неправильном озвучивании ответа. Также игра может помочь ребёнку более наглядно усвоить закономерности предлагаемого ему материала.

Игрофикация может использоваться как начальный этап подготовки ребёнка к школе, после игры, предлагаемые ребёнку могут усложняться по своему содержанию, постепенно приближаясь к той реальности, в которой ребёнок будет вынужден учиться — когда на один вопрос нужно дать один ответ, предварительно подумав. В использовании данного способа важен именно плавный переход к более реальным условиям, так как излишнее заикливание на игре, в которой имеется неограниченное количество попыток может деформировать понимание ребёнком реальности.

Следующей технологией, является хакатон (hackathon) — мероприятие, во время которого специалисты из разных областей (программисты, дизайнеры,

менеджеры и т. п.) сообща работают над созданием продукта / процесса для решения определенной задачи.

Специалистом в данном случае может быть воспитатель или учитель начальных классов, который может в режиме н онлайн-конференции познакомиться с детьми, ответить на их вопросы о школе и кратко объяснить собственную деятельность. Использование данного метода возможно при непосредственном сотрудничестве между ДОУ и школой.

Соответственно с этим высказыванием, мы можем предложить сгенерировать модель урока для детей. В ДОУ проводятся занятия с детьми, но всё же по своей структуре они отличаются от полноценного урока в школе. Для этого мы можем использовать интерактивное дистанционное занятие или же виртуальные классы.

**Виртуальные классы** предоставляют различные интерактивные средства для взаимодействия:

- *видеотрансляция для передачи изображений участников или информации;*

- *виртуальная доска / флипчарт*, позволяет индивидуально или совместно оставлять заметки, визуализировать выступления, мысли, идеи. Инструменты рисования могут быть реализованы, например, так: у каждого участника — свой цвет, преподаватель и / или иные участники имеют возможность внесения правок;

- *поднятая рука и эмоции участников* — участник события может в любой момент привлечь к себе внимание учителя (и в отдельных случаях — другого участника), «подняв руку» (нажав на соответствующую кнопку) или выбрав эмоцию, которую вызывает у него происходящее. Учитель видит все поднятые руки и значки эмоций;

- *многосторонняя голосовая конференция-связь*, позволяющая передавать речь как ведущего, так и участников;

- *«вызов к доске»* — учитель имеет возможность задать вопрос конкретному участнику и получить от него ответ (в голосовом или текстовом формате).

В процессе организации преимущества в усвоении знаний средствами цифровых технологий важно, чтобы ребенок активно вовлекался в процесс поиска решений проблемных задач и открытия новых знаний, сам действовал, сам решал вопросы проблемного характера. Ребенок должен понимать важность изучаемого материала для дальнейшего применения на практике. Чтобы новый материал хорошо усвоился, необходимо, чтобы он был связан с тем, что дети усвоили ранее.

Таким образом осуществление преимущества в систематизации знаний между ДОУ и начальной школой происходит в познавательной деятельности детей на основе соотношения модели и оригинала.

Особую роль в данном процессе играет систематизация чувственных образов детей, включающая в себя качество чувственных образов, их количество и меру чувственного в отражении действительности.



Преимственность в систематизации знаний в различных образовательных областях осуществляется в познавательной деятельности детей при использовании следующих цифровых технологий: VR- и AR-приложения, технологии виртуальной реальности, игрофикация (геймификация), виртуальные классы. Однако при их использовании следует учитывать психолого-педагогические особенности детей.

#### Список литературы

1. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению: монография / Под ред А.Ж. Овчинниковой, Л.З. Цветановой-Чуруковой. – София, 2012.– 168 с
2. Баранов С.П., Ситниченко, М.Я., Шишикина Л.В. Педагогика дошкольного образования как самостоятельная учебная дисциплина // С.П. Баранов. Гносеологический подход к начальному обучению: монография / Под ред А.Ж. Овчинниковой, Л.З. Цветановой-Чуруковой. – София, 2012.– С. 161- 167.
3. Сухомлинский В.А. О воспитании: пособие – М., 1985, с. 98-105.
4. С-56 Современные образовательные технологии в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» : Учебно-методическое пособие / Авт.-сост. Н.Ю. Блохина, Г.А. Кобелева, КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области». - Киров, 2020. - 70 с.
5. Савельева В. В., Савельева С. Е. Цифровые технологии в учебном процессе // Наука в условиях пандемии: трансформации, коммуникации, стратегии: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 11 февраля 2021г. : Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. С. 13-18. URL: <https://apni.ru/article/1895-tsifrovie-tekhnologii-v-uchebnom-protsesse>

**Т.В. Тарасенко,**

кандидат педагогических наук, доцент

**М.В. Зенина,**

студент

Липецкий государственный педагогический университет

имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,

Липецк (Россия).

## ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация:** В статье рассматривается актуальная проблема формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Представлены практические результаты педагогической работы с использованием технологии В.В. Воскобовича.

**Ключевые слова:** формирование пространственных представлений, восприятие пространства, старший дошкольный возраст, технология В.В. Воскобовича.

**Т. V.Tarasenko,**

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

**M. V. Zenina,**

student,

Lipetsk state pedagogical University named After p. p. Semenov-Tyan-Shan»

## GAME TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN OLDER PRESCHOOLERS

**Abstract:** The article deals with the actual problem of the formation of spatial representations in older preschool children. The practical results of pedagogical work using the technology of V. V. Voskobovich are presented.

**Keywords:** formation of spatial representations, perception of space, senior preschool age, technology of V. V. Voskobovich.

Современная система дошкольного образования ориентируется на гуманистический подход к ребенку и выдвигает идеи обеспечения полноценного проживания ребенком дошкольного периода детства, когда он чувствует себя активным участником образовательных отношений, открывающим что-то новое. В связи с этим педагог моделирует условия, дающие дошкольнику возможность самостоятельных действий по освоению окружающего мира.

По определению А.В. Петровского, «восприятие пространства, ... , представляет собой отражение объективно существующего пространства и включает восприятие формы, величины, взаимного расположения объектов, рельефа, удаленности, направления» [1, с.27].

По мнению Г.И. Фатеевой, «пространственное восприятие в дошкольном возрасте отмечается рядом особенностей:

- конкретно-чувственный характер: ребенок ориентируется на своем теле и все определяет относительно собственного тела;

- самым трудным для ребенка являются различия правой и левой руки, потому что различие строится на основе функционального преимущества правой руки над левой...;

- относительный характер пространственных отношений: чтобы ребенку определить, как относится предмет к другому лицу, ему надо в уме встать на место предмета;

- дети ориентируются легче в статике, нежели в движении;

- легче определяют пространственные отношения к предметам, находящимся на близком расстоянии от ребенка» [2].

Формирование пространственной ориентировки неразрывно связано с развитием мышления и речи. Существенные изменения в восприятии пространства у дошкольника наблюдаются с появлением в его словаре слов, обозначающих место, направление и пространственное расположение объектов. С появлением в активном словаре дошкольника слов: *влево, вправо, вперед, назад, близко* и др. восприятие пространства поднимается на более высокий уровень – пространственные представления следует расширять и углублять. Анализ психолого-педагогических исследований убеждает в том, что развивать ориентировку в пространстве необходимо в процессе целенаправленного педагогического руководства в разных видах детской деятельности (игровой, изобразительной, двигательной, коммуникативной и др.); основным условием ориентировки в пространстве является активное передвижение в нем.

Результаты предварительного мониторинга (с использованием методик «Пробы Хэда», «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева и др.) позволили выявить затруднения у дошкольников 5 лет при определении положения «от объекта», «от себя», трудности при обозначении словом («слева», «справа», «вверху», «внизу», «спереди», «сзади» и др.); пространственного взаиморасположения предметов; трудности в использовании пространственных предлогов («над», «под», «перед», «за» и др.); в определении правой и левой сторон. Анализ показал, что лишь у 20% детей пространственные представления сформированы на высоком уровне, у большинства - на среднем уровне, а у 15% группы - на низком уровне.

Педагогическая работа с коврографом «Ларчик» и развивающей средой «Фиолетовый лес» В.В. Воскобовича базировалась на следующих принципах: свобода выбора, деятельностный подход, личная заинтересованность и эмоциональный комфорт. Построение педагогического процесса с использованием данной технологии способствует формированию пространственных представлений старших дошкольников в игре и установлению комфортного общения взрослого с ребёнком, потому что занятия проходят непринуждённо. При разработке конспектов были использованы игры на развитие у детей двигательной сферы, совершенствование координации движений, использованию знаний в различных жизненных ситуациях.

Приведем пример образовательной деятельности на тему «День рождения Мишки. Ориентировка в пространстве» (старшая группа)

Цель: создать условия для развития ориентировки в пространстве и на плоскости.

Образовательные задачи: закреплять умение ориентироваться в расположении частей своего тела; уточнять и закреплять пространственные предлоги «на», «над», «под», «между»; уточнять понятия «слева», «справа», «посередине», «вверху», «внизу»; закреплять умение определять свое место среди окружающих людей; формировать умение ориентироваться на ограниченной поверхности.

Развивающие задачи: развивать внимание, наблюдательность, логическое мышление.

Воспитательные задачи: воспитывать у детей чувство взаимопомощи, доброжелательное отношение к окружающим, желание помочь.

Ход:

Воспитатель: Здравствуйте, ребята! Посмотрите, кто пришел к нам в гости? (Показывает Мишку).

Воспитатель: Давайте поздороваемся с нашим гостем Мишкой, который живет в сказочном Фиолетовом лесу, и поприветствуем правой рукой нашего нового друга (Дети машут правой рукой).

Воспитатель: Ребята, Мишка сказал мне что-то на левое ухо, а где у вас, дети, левое ухо? (Дети трогают левое ухо).

Воспитатель: Ой, ребята, мне кажется, что у кого-то левое ухо с другой стороны *(два человека подходят к воспитателю, одного ребенка ставят лицом к другим детям, а другого-спиной)*.

Воспитатель: Посмотрите, почему так получилось? (Дети отвечают, потому что ребята стоят по-разному).

Воспитатель: Так вот, ребята, Мишка сказал мне на ушко, что у него сегодня День рождения, и он зовет нас всех в гости. Пойдем? (Дети: «Да»).

Мишка: Ребята, я так рад, пойду и все приготовлю для праздника.

Воспитатель: Ребята, а у нас в группе есть именинники? (Дети: «Да»).

Воспитатель: Тогда скажите, пожалуйста, у кого день рождения в сентябре (октябре, ноябре)? (Дети отвечают). *(Воспитатель вызывает ребенка и дает право выбрать квадрат определенного цвета, который ребенок размещает на коврографе «Ларчик» В.Воскобовича в соответствии с инструкцией воспитателя – «в верхнем левом углу» и т.п.)*

Воспитатель: Дети, что берут с собой на день рождения? (Дети: «подарки»). Получается нам нужно придумать подарок, что мы можем подарить? (Выслушиваются предложения детей). Может, выучим танец для Мишки? (Дети: «да»). Далее проводится игра «Мы пойдем с тобой налево».

Воспитатель: Еще на праздник нужно красиво одеться. Но мы с Вами и так все восхитительно выгядим, я хочу предложить Вам лишь добавить аксессуаров (воспитатель заранее располагает аксессуары, определяя положение предметов, используя предлоги *в, на, за, над* и слова *справа-слева*).

Воспитатель: Ребята, подарок мы приготовили, нарядились, но погода такая за окном пасмурная! Давайте поможем солнышку поскорее выйти из-за туч *(на коврографе «Ларчик» В.Воскобовича воспитатель подготавливает рисунок круга с помощью круговертки и цветной веревочки, по очереди вызывает детей сделать лучики, инструкцию может давать как воспитатель, так и дети)*.

Воспитатель: Знаете, я тоже хочу, чтобы мой лучик был, поможете мне? (Дети: «да»). (Воспитатель совершает запланированную ошибку, дети исправляют).

Воспитатель: Нам пора отправляться в волшебный лес, но до него так много тропинок, и я боюсь, что мы можем заблудиться, но Мишка оставил карту, по которой мы попадем к нему в гости. Кто хочет быть первым? *(Воспитатель отдает карту ведущему, а за ним выстраивает колонну, называя, кому за кем встать и следовать маршруту «Два шага вперед, поворот направо, один шаг прямо, остановились, прыжок и т.п.»)*.

Воспитатель: Вот мы добрались с вами до «Фиолетового леса».

Мишка расстроено сообщает детям: Ребята, простите, в моем лесу был сильный ветер и все листья облетели, животные, птицы и насекомые спрятались! Давайте украсим деревья, чтобы лес тоже стал праздничным и разыщем моих друзей *(Дети получают задания украсить фиолетовое дерево не красными, маленькими листочками; синее дерево не желтыми большими)*

*листочками; озеро - кувшинками, слева на каждую кувшинку разместить рыбку; большого ежика посадить под высокую синюю елку слева и т.п.).*

Мишка предлагает детям подружиться с его друзьями. Чтобы понять, с кем именно, каждый ребенок должен загадать, например: «Я хочу подружиться с тем, кто расположен вверху между солнышком и облаком» и т.п.

Воспитатель: Время пролетело незаметно, и нам пора возвращаться в детский сад, давайте еще раз поздравим Мишку с днем рождения и отправимся назад по нашей волшебной карте.

В конце занятия дети на выбор рисуют, лепят, делают общую картину на коврографе «Ларчик» о том, что больше запомнилось и понравилось.

Таким образом, задания детям предлагались в игровой форме, были объединены одним сюжетом. При выполнении заданий обеспечивалась смена видов деятельности. Деятельностный характер формирования пространственных представлений с использованием технологии В.В. Воскобовича способствует прочности обучения, что означает длительное сохранение в памяти формируемых навыков и умений. Поэтому данная технология может стать основой для формирования пространственных представлений у дошкольников.

#### **Список литературы**

1. Габова М.А. Дошкольная педагогика. Развитие пространственного мышления и графических умений: учебное пособие для вузов/ М.А. Габова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. -151 с.

2. Фатеева Г.И. Психолого-педагогический подход к развитию пространственных представлений у детей дошкольного возраста / Г.И. Фатеева. - Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). - М.: Буки-Веди, 2017. - С. 73-75. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13128/> (дата обращения: 12.09.2021).

***О.В. Хрусталева,***

студент;

***Д.М. Шпак***

студент,

Научный руководитель к.п.н., доцент, Федорова О.А.  
Саратовский научный исследовательский государственный  
университет им Н.Г. Чернышевского,  
Саратов, (Россия).

### **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКИХ САДОВ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация:** В данной статье рассматривается понятие «преемственность» процесса обучения математике в подготовительной группе детских садов и начальной школы. Особое внимание уделяется роли преемственности в обучении математике и ее влияния на учебно-познавательный процесс. Рассмотрены взгляды, идеи и связь преемственности в обучении

математике в детских садах, в частности подготовительной группе и начальной школе в трудах ученых и педагогов.

**Ключевые слова:** преемственность, математика, дошкольное образование, начальное образование, образовательный процесс.

***O. V. Khrustaleva,***

student;

***D. M. Shpak***

student.

Scientific adviser: Ph.D., Associate Professor, Fedorova O.A.  
Saratov Scientific Research State University named after N.G. Chernyshevsky,  
Saratov, (Russia).

## **CONTINUITY IN TEACHING MATHEMATICS IN THE PREPARATORY GROUP OF KINDERGARTENS AND ELEMENTARY SCHOOL**

**Abstract:** This article discusses the concept of "continuity" of the process of teaching mathematics in the preparatory group of kindergartens and primary schools. Special attention is paid to the role of continuity in teaching mathematics and its impact on the educational and cognitive process. The views, ideas and the connection of continuity in teaching mathematics in kindergartens, in particular, the preparatory group and primary school in the works of scientists and teachers are considered.

**Keywords:** continuity, mathematics, preschool education, primary education, educational process.

В Российской Федерации математическое образование является важной частью непрерывного образования, при этом являясь системой, обусловленной такими тесно связанными частями как «Дошкольное математическое образование» и «Школьное математическое образование». Ключевым моментом непрерывного математического образования выступает каждая ступень, имеющая определенные цели и специфические задачи [3, с.18].

Преемственность в дошкольном и начальном образовании как одна из главных проблем была и остается в образовательном процессе, при решении которой требуются определенные усилия педагогов и методистов. Преемственность в обучении математике в подготовительной группе детских садов и начальной школы занимает особое место в образовательном процессе, оказывая влияние на результативность учебной деятельности обучающихся.

Как известно, на младших школьников накладывается большая учебная нагрузка. Но благодаря подготовительной работе к школе, которая проводится на базе дошкольной образовательной организации, удастся несколько «облегчить» учебную нагрузку, вывести проблему преемственности на новый, более высокий уровень и придать статус «значимой и активно разрабатываемой» [1].

О роли преемственности, ее значении упоминалось в трудах таких ученых и педагогов, как К.Д. Ушинский, Я. А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Е.Н. Водовозовой и др.

Так, русский педагог К.Д. Ушинский в своих трудах отмечал важность «подготовительного обучения» на этапе дошкольного образования, пытался выделить специальные методы и приемы работы на этом этапе, обозначив ключевые направления преемственности между дошкольными организациями и школами.

Водовозова Е.Н. считала необходимостью целенаправленной подготовки детей к обучению в школе с учетом их интересов, возрастных особенностей, знание специфики обучения, программ педагогами. Симонович А.С., Лесгафт П.Ф., Демков М.И. и другие исследователи считали реализацию преемственности в образовательном процессе центральным звеном и важной необходимостью.

«Преемственность» является легко воспринимаемым и определяемым на бытовом уровне понятием.

В Словаре русского языка С.И. Ожегова представлено понятие «преемство» - «передача, переход от чего-нибудь от предшественника к преемнику, от которого «образуется» понятие «преемственный»: «идуший в порядке преемства, последовательности от одного к другому» [4].

В нашей работе мы используем определение, созданное Казанским Н.Г. и Назаровой Т.С.: «преемственность – это такие связи, когда новый материал логически связывается с ранее изученным материалом, опираясь на него» [2].

Преемственность в первую очередь заключается в системе народного образования, как важная взаимосвязь между ее звеньями в обучении и воспитании в целях последовательного и постепенного решения задач на данных этапах. Преемственность детских садов и школ предполагает данную взаимосвязь содержания в воспитательно-образовательном процессе, которая заключается в использовании определенных методов, приемов и средств. Ключевым в преемственности является передача детей из детских садов в школы с конкретным уровнем готовности к обучению в начальной школе, который предусматривается требованиями школьного обучения, а также особое уделение внимания школы на знания, умения и навыки, которые приобретены детьми во время дошкольного детства, для дальнейшего их развития, совершенствования. Тем самым, в рамках рассматриваемой проблемы мы говорим не только о развитии у будущего школьника качеств, для осуществления новой деятельности – учения, а и о готовности ребенка к изучению разных дисциплин. Педагоги дошкольных образовательных организаций должны хорошо знать, владеть требованиями, которые предъявляются детям в начальной школе, тем самым подготавливать старших дошкольников к дальнейшему обучению на следующей ступени образования – школе.

Необходимо отметить, что совершенствование преемственности в детских садах и школах обеспечит успешные условия для достойного обучения

в начальных классах. Поэтому, знание основных подходов в методике обучения математике в начальной школе педагогами дошкольных образовательных организаций, ознакомление ими с современными учебниками, является важной необходимостью.

Истомина Н.Б. в качестве методико-математических основ математики для детей дошкольного и младшего школьного возраста предлагает использовать математическую теорию, которая заключается в отражении содержания соответствующего курса математики на определенных этапах образования. При этом важны два уровня методико-математических основ: первый уровень – для преподавателя, второй – для детей.

На сайте федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования» (ФГАУ «ФИРО») ([www.firo.ru](http://www.firo.ru)) создан раздел «Навигатор образовательных программ дошкольного образования». Отметим, что на сегодняшний день в образовательном процессе ДОУ используются большое количество программ. Согласно федеральным государственным требованиям к структуре образовательной программы, на которые мы теперь обязаны ориентироваться в своей педагогической деятельности, как такового раздела «Математическое развитие» в программе не существует. Но в образовательной области «Познание» или «Познавательное развитие» одна из задач звучит как «Формирование элементарных математических представлений» (ФЭМП). Представим краткое содержание разделов программы по ФЭМП: «Количество и счет»: представления о множестве, числе, счете, арифметических действиях, текстовых задачах; «Величина»: представления о различных величинах, их сравнения и измерения (длине, ширине, высоте, толщине, площади, объеме, массе, времени); «Форма»: представления о форме предметов, о геометрических фигурах (плоских и объемных), их свойствах и отношениях; «Ориентировка в пространстве»: ориентировка на своем теле, относительно себя, относительно предметов, относительно другого лица, ориентировка на плоскости и в пространстве, на листе бумаги (чистом и в клетку), ориентировка в движении; «Ориентировка во времени»: представление о частях суток, днях недели, месяцах и временах года; развитие «чувства времени».

Заметим, что рассматриваемые разделы программы ФЭМП находят отражение и в программах по начальному образованию. Кроме того, если мы обратимся к компетентностям ребенка, которые согласно ФГТ должны быть сформированы к выпуску детского сада, так называемые итоговые результаты, то среди них можно выделить следующие: «Ребенок способен планировать свои действия, направленные на достижения конкретной цели» ... «Способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту, ... может преобразовывать способы решения задач (проблем)». ... «овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности - умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции».



Понятно, что ни одну из этих компетентностей мы не сможем сформировать в должной степени, уделяя мало внимания развитию у ребенка логики, мышления, внимания, умения действовать в определенной последовательности (алгоритмы), не научив его считать, различать геометрические фигуры, решать простейшие задачи и т.д. [5].

Таким образом, преемственность в обучении математике в подготовительной группе детских садов и начальной школы является одной из самых актуальных и важных проблем в образовательном процессе, при решении которой требуются определенные усилия педагогов, ученых и методистов.

#### Список литературы

1. Брунчукова Н.М., Лямина О.И. К вопросу о преемственности в обучении математике между детским садом и начальной школой // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения : сборник статей XI Международной научно-практической конференции. В 3 ч. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. –С. 97-100.
2. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика (начальные классы).– М.: Просвещение, 1978.
3. Магистерская программа «Математическое образование: учебное пособие/ Под ред. Т. С. Полякова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2015. – 120 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательствл Оникс», 2012. – 640.
5. Фаддейчева Т.И., Федорова О.А. Формирование математических представлений у детей дошкольного возраста: Учебное пособие. – Саратов. Издательский центр «Наука», 2019. – Ч. II. – 120 с.

*Л.С. Хачатрян,*

студент

Научный руководитель к.п.н., доцент, Федорова О.А.  
Саратовский научный исследовательский государственный  
университет им Н.Г. Чернышевского,  
Саратов, (Россия).

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

**Аннотация:** Статья посвящена формированию элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста средствами дидактических игр. Раскрыта специфика дидактических игр, их положительное влияние на формирование счетной деятельности у детей дошкольного возраста. Подробно описаны примеры игр.

**Ключевые слова:** формирование элементарных математических представлений, дидактические игры, методика формирования представления о счете, число, дети дошкольного возраста.

*L. S. Khachatryan,*

student,  
Scientific adviser: Ph.D., Associate Professor, Fedorova O.A.  
Saratov Scientific Research State University named after N.G. Chernyshevsky,  
Saratov, (Russia).

## **FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS IN PRESCHOOLERS WITH THE HELP OF GAMING TECHNOLOGY**

**Abstract:** The article is devoted to the formation of elementary mathematical representations in preschool children by means of didactic games. The article reveals the specifics of didactic games, their positive impact on the formation of counting activity in preschool children. Examples of games are described in detail.

**Keywords:** formation of elementary mathematical representations, didactic games, methods of forming an idea of counting, number, preschool children.

Игра, как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, является одной из форм познания окружающего мира ребенка. Организуя и руководствуя игрой, педагог воздействует на развитие личности, помогает усваивать определенные знания, формировать умения и личностные качества.

Сегодня практически все сферы жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста невозможно выявить без игры, в том числе и формирования элементарных математических представлений. Запорожец А.В. [2] отмечает, что обучение дошкольников нужно осуществлять «специфическими формами и методами образовательно-воспитательной работы с широким использованием дидактических игр, наглядно-предметных, различных форм практической и изобразительной деятельности детей». Дидактическая игра является одновременно видом игровой деятельности и формой организации взаимодействия взрослого с ребенком, что предопределяет его своеобразие [1, с. 94].

Дидактические игры создают взрослые с учебной целью, организуя обучение на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок «открывает», обобщает и закрепляет знания, развивает познавательные способности, усваивает рациональные средства и способы умственной деятельности.

Дидактическая игра – система воздействий, направленная на формирование у ребенка потребности в знаниях, активного интереса к тому, что может стать их новым источником, совершенствование познавательных умений и навыков [4, с. 15].

Дидактические игры стимулируют речь, мышление, эмоции, воображение и мозговую активность. Каждая дидактическая игра состоит из познавательного содержания, игрового задания, игровых действий, решение которых требует сосредоточенности, внимания, умственного усилия, умения осмыслить правила, последовательность действий и преодоления трудностей. При этом в

дидактической игре ставится комплекс задач, которые необходимо формировать и развивать [7, с. 169].

В образовательном процессе педагоги используют разнообразные дидактические игры. В дидактической игре, благодаря обучающей задаче, обличенной в игровую форму, ребенок непреднамеренно усваивает новые математические понятия, применяет и закрепляет их. Дошкольники играют в разнообразные игры: строительные, подвижные, настольно-печатные, словесные, сюжетные, театрализованные. Все виды дидактических игр являются эффективным средством математического развития детей, проводятся как при непосредственной образовательной деятельности, так и вне, во всех группах дошкольной образовательной организации, используются в индивидуальной работе с детьми дошкольного возраста [6].

Любая дидактическая игра имеет учебную цель. Поэтому основным ее компонентом является дидактическое задание, скрытое от ребенка в игровом задании. Дошкольник не просто играет, а участвует в процессе стихийного обучения. Свойство дидактической игры заключается в рациональном сочетании дидактических и игровых задач. Преобладание учебной задачи превращает игру в упражнение. Обучение в форме дидактической игры основано на стремлении ребенка войти в воображаемую ситуацию, действовать по ее законам, то есть оно соответствует возрастным особенностям дошкольника. Старшие дошкольники начинают осознавать познавательную задачу игр, придавая им определенный смысл.

Непременным условием решения дидактической задачи является соблюдение правил. Дидактическая игра происходит при условии, что правила являются и внутренним результатом детской деятельности, а не только внешним требованием взрослого. В отличие от сюжетно-ролевой игры, в которой правила могут не быть усваиваемыми, в дидактической - они всегда осознаны. Соблюдение правил в дидактической игре обеспечивает коллективная организация деятельности, при которой игроки согласовывают свои действия и контролируют выполнение правил сверстниками; передача старшими детьми своего игрового опыта младшим.

Правила направляют игру, объединяют дидактическое и игровое задание, определяют последовательность игровых действий, повышают любопытство игры, позволяют воспитателю косвенно управлять ею, регулируя взаимоотношения детей, формируют межличностные отношения. Без них дидактическая игра развивалась бы стихийно, а дидактическую задачу невозможно было бы решить. Дети подчиняются правилам, которые состоят из одного-двух общих для всех элементов. Старшие дошкольники выполняют более обобщенные и более сложные правила, самостоятельно придумывают новые. Благодаря этому в игровых действиях реализовывается игровое и дидактическое задание [5].

Средством развития дидактического задания является дидактический материал; результатом дидактической игры – решение игрового и дидактического задания. Решение обеих задач является показателем

эффективности игры. Младшие дошкольники осознают игровой результат, а старшие - начинают угадывать исход, связанный с развитием дидактической задачи: учился, догадался, развязал.

К примеру, дошкольники 5-го года жизни должны овладеть счетом в пределах 5, научиться называть числа в пределах пяти в прямом и обратном порядке, уметь создавать числа путем прибавления 1 к предыдущему числу, определять место каждого числа в ряду чисел от 1 до 5, использовать количественный и порядковый счет, соотносить цифру с числом и число с цифрой в пределах пяти, упорядочить числовые карточки в пределах пяти и т.д. [3].

Таким образом, процесс овладения счетом связан с выполнением нескольких задач: образование чисел на основе сравнения множеств; овладение процессуальным и итоговым счетом; различение и овладение количественным и порядковым, прямым и обратным счетом; счет группами, а также счет с участием различных анализаторов.

Южанина Т.М. предлагает использовать с этой целью игры с помощью различных анализаторов [8, с. 247]. Приведем несколько примеров игр.

#### Игра «Аплодисменты»

Игровой материал: диск со стрелкой, которая вращается. Диск разделен на сектора (5 – 10 секторов), в каждом из них нарисованы предметы (от 1 до 10)

Ход игры: воспитатель возвращает стрелку в любом направлении и устанавливает ее в соответствующем секторе. Детям нужно сосчитать предметы, которые изображены в этом секторе, и с помощью аплодисментов воспроизвести результат. По команде воспитателя «Аплодисменты» кто-то из детей прохлопывает ответ.

#### Игра «Покажи ответ движениями»

##### 1 вариант

Ход игры: воспитатель называет пример на сложение или вычитание в пределах 10. Это может быть задача или числовое выражение, а дети должны сначала вычислить его, а потом показать ответ с помощью различных движений (рук, приседаний, притопов, наклонов туловища, постукиваний по столу, кивков головой вправо или влево, прыжков, движений руками вверх, вниз, в стороны и др.), при этом считая вслух.

Например, зайчата учились в лесной школе. Сначала они решили три задачи, а потом еще одну. Сколько всего задач решили зайчата? Покажите ответ с помощью движений. Поскольку ответ задачи – 4, то дети могут, например, подпрыгнуть 4 раза, при этом начиная считать с первого прыжка, или топнуть ногами 4 раза, или кивнуть головой 4 раза, или показать комбинированные движения: 2 раза хлопнуть в ладоши, 2 раза наклонить туловище влево, затем вправо и тому подобное.

##### 2 вариант

Ход игры: воспитатель или кто-то из детей показывает различные движения, малышам нужно посчитать все движения и сказать ответ, а затем

показать ее своими движениями, не повторяя те, которые уже использовались воспитателем или другими детьми.

Например, воспитатель говорит: «Если к ... (далее показывает какое-то движение) добавить ... (показывает другое движение), то, что мы получим?» Детям необходимо назвать ответ, а затем показать движениями.

Игра «Сколько звуков?»

Игровой материал: музыкальные инструменты: металлофон, свирель, музыкальный треугольник, фортепиано, баян; предметы, издающие звуки: деревянные и металлические ложки, стаканы с водой, свисток, игрушки и тому подобное.

Ход игры: детям демонстрируются музыкальные инструменты и предметы, которые издают различные звуки.

Сначала дошкольники знакомятся со звучанием каждого предмета, а далее им предлагается с закрытыми глазами посчитать звуки, которые им предлагает воспитатель (или кто-нибудь из детей), и назвать тот предмет (или музыкальный инструмент), который эти звуки издавал.

Вышеприведенные игры с математическим содержанием приобщают детей к практическим действиям с предметами, развивают навыки счета с помощью различных анализаторов, учат соотносить результаты вычислений с соответствующими движениями, способствуют усвоению определенных математических понятий, развивают внимание, мышление, творческие способности, формируют у дошкольников интерес к математике и позитивное отношение к познанию.

Дидактическая игра наиболее популярное средство дошкольного обучения. Дидактические игры дают возможность формировать новые знания, знакомить детей со способами действий, каждая из игр решает конкретную дидактическую задачу по формированию и совершенствованию знаний у ребенка.

#### Список литературы

1. Дулатова А. Роль дидактических игр в развитии элементарных математических представлений у дошкольников // Перспективные направления развития экономики региона в современных условиях. –2012. №7. –С. 94.
2. Запорожец А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе // Дошкольное воспитание. –1977. №8.–С. 10-12.
3. Микерина А.С. Познавательное развитие детей дошкольного возраста в свете выхода ФГОС дошкольного образования // Начальная школа плюс до и после. –2013. –№ 12. –С. 1-3.
4. Попова А.О. Приемы развития представлений о величине и способах ее измерения в старшем дошкольном возрасте // Молодой ученый, 2015. –101 с.
5. Тарунтаева Т.В. Развитие математических навыков у старших дошкольников в процессе дидактической игры. – М.: Просвещение, 2014. –№6. –С. 72.
6. Фаддейчева Т.И., Федорова О.А. Формирование математических представлений у детей дошкольного возраста: учебное пособие. –Саратов. Издательский центр «Наука», 2019. – Ч. II. –120 с.
7. Эреджепова С.Т. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста посредством дидактических игр и упражнений // Молодой

ученый.– 2019.– № 37 (275). –С. 167-170. URL: <https://moluch.ru/archive/275/62395/> (дата обращения: 20.07.2021).

8. Южанина Т.М. Формирование элементарных математических представлений старших дошкольников в современных условиях // Дошкольное воспитание. –2014. –№3. – С. 247.

***А.В. Чуришка***

студент,

Научный руководитель к.п.н., доцент, ***Л.М. Звезда***,  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
Липецк (Россия)

## **ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕЙ С.П. БАРАНОВА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

***Аннотация.*** В предложенной статье обоснованно продолжение основных научных идей и концепций С.П. Баранова в сфере области чувственного опыта детей. Рассматривается значение познавательной деятельности детей дошкольного возраста. Представлена классификация учебных проектов, используемых в образовательных организациях. Разработан и реализован авторский познавательно-исследовательской проект для детей среднего дошкольного возраста.

***Ключевые слова:*** познавательная деятельность, проектная деятельность, чувственная сфера, чувственный опыт, чувственные образы, концепции С.П. Баранова.

***A.V. Churishka,***

Student.

Scientific supervisor: candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor ***L.M. Zvezda***,  
Lipetsk State Pedagogical University named  
after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,  
Lipetsk (Russia)

## **THE EMBODIMENT OF S.P. BARANOV'S IDEAS IN THE PROJECT ACTIVITIES OF PRESCHOOLERS**

***Abstract.*** The proposed article justifies the continuation of the main scientific ideas and concepts of S.P. Baranov in the field of sensory experience of children. The importance of cognitive activity of preschool children is considered. The classification of educational projects used in educational organizations is presented. The author's cognitive research project for children of middle preschool age has been developed and implemented.

***Keywords:*** познавательная деятельность, проектная деятельность, чувственная сфера, чувственный опыт, чувственные образы, концепции С.П. Баранова

Дошкольный возраст - возраст становления и развития основных навыков и умений, которые по мере взросления ребенка будут усложняться и совершенствоваться. Одна из наиболее важных способностей мира детства - способность к познанию.

Познавательное развитие - одно из важных направлений в работе с детьми дошкольного возраста. Ребенок появляется на свет с врожденной познавательной направленностью, помогающей ему адаптироваться к новым условиям своей жизнедеятельности.

Постепенно познавательная направленность перерастает в познавательную активность, состояние внутренней готовности к познавательной деятельности, которая проявляется у детей в поисковых действиях, направленных на получение новых знаний об окружающем мире.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) говорится, что работа воспитателя должна быть направлена на формирование у детей познавательной активности и исследовательских навыков. ФГОС ДО выделяет «Основные принципы дошкольного образования», среди которых выделено «формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности» [4, п. 1.4.7.].

Проблеме познавательного интереса дошкольников и учащихся, вопросам его формирования и развития посвящено значительное количество исследований. Так, ученые рассматривают данную категорию в аспекте активной умственной деятельности (Л.И. Божович, П.И. Груздев, М.А. Данилов, Н.Ф. Добрынин, Г.И. Осипов и др.).

Некоторые учёные определяют процесс познавательной активности детей как целенаправленную деятельность, ориентированную на становление субъективных характеристик в учебно-познавательной работе. Понятие «развитие» общепринято в педагогике и психологии. Д.Б. Эльконин отмечает: развитие характеризуется, прежде всего, качественными изменениями психических функций, возникновением в них определённых новообразований. В тоже время, развитие состоит в качественных преобразованиях различных системных процессов, что приводит к возникновению отдельных структур, когда одни из них отстают, другие забегают вперёд. Основой развития познавательной активности служит целостный акт познавательной деятельности - учебно-познавательная задача. В соответствии с теорией Д.Б. Эльконина развитие познавательной активности осуществляется путём накопления положительного учебно-познавательного опыта [5].

Наиболее эффективный вариант развития познавательной сферы ребенка старшего дошкольного возраста - организация познавательной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО).

На сегодняшний день для реализации познавательных задач воспитанников педагоги активно используют проектную деятельность, как одну из форм сотрудничества с родителями обучающихся.

Типы проектов отличаются своим разнообразием. В зарубежной педагогике В.Килпатрик, например, представил четыре вида проектов:

- созидательный(производительный);
- потребительский, решение проблемы (интеллектуальных затруднений);
- проект-упражнение.

Еще в начале XX в. профессор Е. Коллингс, организатор продолжительного эксперимента в одной из сельских школ штата Миссури, предложил следующую классификацию учебных проектов:

- «игровые» - детские занятия, участие в групповой деятельности (игры, народные танцы, драматизации, разного рода развлечения);

- «экскурсионные», направленные на изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью;

- «повествовательные», при разработке которых дети учатся передавать свои впечатления и чувства в устной, письменной. Вокальной (песня), художественной (картина), музыкальной (игра на рояле) формах;

- «конструктивные», нацеленные на создание конкретного полезного продукта: сколачивание скворечника, приготовленного школьного завтрака, устройство клумб [2].

К концу XX в. получили развитие новые виды проектов. Е. Полат характеризует проекты в соответствии с их типологическими признаками: количеством участников, доминирующим методом, характером контактов, способом координации, продолжительностью [3].

Актуальность метода проектов в системе ДОО заключается в том, что данный инновационный способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога, родителей и воспитанников между собой, делает образовательную систему дошкольного учреждения более открытой для совместной познавательной-поисковой и исследовательской деятельности, а также для развития коммуникативных и рефлексивных навыков всех участников.

Анализируя данную проблему нашего исследования был разработан и реализован на базе ДОУ № 14 г. Липецка проектный метод для развития творческих и познавательных способностей дошкольников. С этой целью была реализована серия проектных заданий и Проект «Одуванчик – второе солнышко». Предполагаемые результаты реализации данного проекта были основаны на идеях научной концепции С.П. Баранова.

Главная задача обучения, по мнению С.П. Баранова состоит в изучении закономерностей окружающего мира, формирования у дошкольника системы понятий. Известно, что любая закономерность, любое понятие характеризует определенное множество предметов. Следовательно, всякое понятие всегда несет в себе определенное чувственное содержание. Задача педагога обогащать чувственную сферу дошкольника, а также систематизировать чувственный опыт, углубляя интерес к процессам познания.

Учебные экскурсии, мероприятия, игры, чтение и опыты, с целью непосредственного изучения природных или социальных явлений, значительно активизируют познавательную деятельность ребенка, формируют интерес, пытливость мысли, способствуют самостоятельности рассуждений и хорошему формированию чувственного образа [1].

## **Познавательно-исследовательский проект.**



### **«Одуванчик – второе солнышко».**

*Продолжительность проекта:* 3-4 недели.

*Участниками проекта:* педагоги ДОО, дети средней группы, родители.

*Цель проекта:* создание условий для развития познавательных и творческих способностей у дошкольников среднего возраста в процессе реализации познавательно- исследовательский проекта «Одуванчик – второе солнышко».

*Задачи проекта:*

- сформировать положительное отношение детей к природе с точки зрения категорий прекрасного;
- воспитание бережного отношения к природе, окружающему миру;
- развитие умений делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи и закономерности объектов природы;
- воспитание бережного отношения к одуванчику, прекрасному цветку;
- знакомство со строением цветка, процессом превращения одуванчика, используя систему моделей, строившихся на основе опыта человечества;
- развитие наблюдательности детей среднего дошкольного возраста;
- активизация творческой деятельности воспитанников;
- развитие чувственной сферы дошкольников.

*Объект исследования* – развитие познавательных и творческих способностей дошкольников средней группы.

*Предмет исследования* – воспитание чувственной сферы, эмоционального отклика при взаимодействии с природой.

*Основные методы работы:*

- словесный (беседы на тему природы, вопрос-ответная форма занятия, разъяснения о качествах выбранного растения);
- наглядный (демонстрация иллюстраций, фото и картин по выбранной детьми тематике, просмотр мультфильмов, презентаций, схем, моделей);
- практический (продукты деятельности детей: поделки, рисунки, аппликации, папье-маше, работы из солёного теста).

*Гипотеза исследования:*

уровень развития познавательных и творчески способностей у дошкольников среднего возраста будет более эффективным при создании следующих педагогических условий:

- 1) создана развивающая предметно-пространственная среда (РППС), состоящая из группового пространства; межгруппового пространства; территории сада. По Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования РППС должна быть насыщенной (соответствовать возрасту и возможностям детей, а так же отвечать за реализацию образовательной программы); трансформируемой (возможность изменения в зависимости от образовательных ситуаций); полифункциональной (возможность использования одних и тех же средств в разных видах активности детей); вариативной (где должен быть предоставлен выбор пространства и её средств); доступной (по возрасту, возможностям и состоянию здоровья детей) и

безопасной (соответствовать требованиям безопасности и надежности по эксплуатации). Развивающая среда в нашем случае обеспечит детей разнообразием средств и элементов, по нашей тематике. Игровая зона – дидактические игры «Пчёлка», «Цветочек», инвентарь для активных и умеренных игр, Центр природы – предметные и сюжетные картинки, схемы, центр книги – поможет нам подобрать литературу по теме и др.

2) организован ряд мероприятий, позволяющих ознакомить дошкольников с живой природой. Предлагаемые формы:

- экскурсия в ближайший парк с целью наблюдения и исследования цветов;
- поход в краеведческий музей или музей природы родного края;
- выставка картин при дворце детского творчества, например выставка пейзажей Виктора Сорокина, выставка работ по случаю дня рождения Виктора Микитюка);

3) взаимодействие ДОО с родителями по выполнению целевых задач, проектов, обсуждение проблемных сторон, создание продуктов деятельности совместно с детьми, а также поддержка и оказание помощи детскому саду со стороны родительского комитета (организация похода детей в парк совместно с детьми и педагогами для наблюдения за жизненным циклом цветов, демонстрация цветка не только со стороны прекрасного, но и полезного – лекарственное средство, возможно даже при хорошем оснащении ДОО приготовление меда из одуванчиков).

*Этапы проекта.*

*1 этап. Подготовительный этап.*

Время проведения с 20 мая по 10 июня.

Знакомство дошкольников с растениями, цветущими в период с мая по июнь. Организация прогулки в сад. Дети знакомятся с цветами, их названиями и особенностями. Затем педагог путём беседы и с помощью вопрос-ответной формы выясняет, какой цветок привлек их внимание больше.

Организация беседы-консультации с родителями о задачах и осуществлении проекта, выборка продукта исследования проекта для детей (рассматриваются предложения родителей по организации мероприятий, поездок в краеведческий музей, выставки детского творчества).

Итогом будет проведение детской выставки работ, поделок, рисунков, фигурок из пластилина или теста, коллекция фотокарточек, открыток, видеоролики и другое.

*2 этап. Практический этап.*

Когда тема выбрана, можем приступать к введению. Чтение рассказа М.М. Пришвина «Золотой луг». Постановка темы занятия, ответы на вопросы: «О чём мы будем говорить? Что мы знаем? Что хотим узнать?».

Познавательное развитие осуществляется через восприятия образа или модели, это один мир, а затем через чувственную сферу, ощущение и восприятие. Рассмотрим алгоритм работы проекта в познавательной области:

- Наблюдение за появлением первых ростков одуванчиков, а затем их цветение. Прогулка по тематике: «Солнышко на травке».

- Наблюдение «Одуванчик и Мать-и-мачеха».
- Игры «Узнай по описанию», «Опиши цветку».
- Опыт «Волшебный одуванчик».
- Беседа «Кому нужен одуванчик».

Что касается речевого развития, то необходимо сформировать у детей диалектико-материалистический подход к оценке явлений мира. Это может быть:

- Проговаривание пословиц и поговорок про одуванчик.
- Заучивание стихотворения «Одуванчик» (О. Высотский).
- Чтение «Рассказы и сказки о природе» (Э. Шим).
- Составление рассказов о своём любимом цветке.

Развитие творческой стороны личности ребёнка позволяет таким образом реализовать скрытые возможности умственного совершенствования. Поэтому специально созданные условия для работы в художественно-эстетической области позволяют создать желаемые тенденции в движении мысли ребёнка, направляют его на путь самостоятельных размышлений, формируют эстетическое отношение к содержанию и форме описываемого предмета или явления.

Художественно-эстетическое развитие ребёнка среднего дошкольного возраста в проекте направлено в следующих направлениях деятельности:

- Создание модели растения.
- Рассматривание и анализ иллюстраций, фотографий с изображением цветка.
- Рисование букета одуванчиков методом «тычка».
- Поделка «Солнышко на ножке».
- Танец «Весёлые одуванчики»
- Песня «Солнышко».
- Лепка «Солнце на ножке».

В дошкольном возрасте формируется основа для здоровья и полноценного физического развития дошкольников. Без достаточного уровня физической активности невозможно гармоничное развитие ребёнка. В данном направлении реализуются:

- Пальчиковая игра «Цветочек».
- Плетение венков.
- Игра «Собери букет».
- Игра «Бабочка».

Работа с родителями является неотъемлемой частью работы с детьми в проектной деятельности. Важно уделить внимание проблемным вопросам, которые исходят от родителей. Они могут затрагивать как жизнь детей в ДОО, так и советы по организации деятельности детей вне сада. Проект предполагает следующие формы совместной деятельности ДОО и семьи:

- Круглые столы на тему: «Экологическое воспитание», «Почему важно уделять внимание здоровью сберегающей деятельности детей», «Проблематика культуры поведения на природе».

- Оформление уголка «Любовь к природе», стен газеты «Любовь к красотам Земли».
- Совместные поездки на природу, на оздоровительные мероприятия «Мама, папа, я – здоровая семья».

### *3 этап. Выводы и результаты.*

Для успешного формирования познавательного интереса и познавательной активности дошкольников педагогу необходимо анализировать увиденное через учебный материал, затем отразить его в образах и моделях чувственного восприятия ребенком. Главная задача заключается в том, чтобы при изучении закономерностей окружающего мира сформировать у ребенка систему понятий, где каждое понятие будет нести в себе определённое чувственное содержание. Чувственные образы являются средством, но при отсутствии определённых педагогических условий, просто забудутся.

#### *Продукт творческой деятельности участников проекта:*

- рисунки «Полевое солнце», «Земное солнышко», «...То он солнышко лучистое, то он облачко пушистое»;
- лепка «Дар природы», «Летний букет»;
- аппликация «Маленький мир цветов», «Любимое растение»;
- цветок, сделанный в формате оригами;
- коллекция картинок, открыток, фотографий детей на одуванчиковом поле;
- печенье, которое испекли родители, в форме цветочков;
- бисерная фигурка для украшения одежды в виде броши, изготовленная с помощью родителей;
- совместная деятельность детей и родителей: роспись детских кружек на мастер-классе, проведенном педагогом.

#### *Презентация продуктов проектной деятельности дошкольников:*

Выставка детских работ.

Цель: развитие потенциальных художественных способностей, заложенные в детях среднего дошкольного возраста. Вызвать интерес у детей к созданию разнообразных, неповторимых и оригинальных детских работ.

Организация выставок – дело кропотливое и трудоемкое, это знает каждый хоть раз занимаясь с этой работой. Выставка - это начальная точка, от которой ребёнок сделает шаг для достижения новых целей. Для детей это возможность увидеть себя и своего друга с другой точки зрения, а для кого-то стимул впервые попробовать себя в новом виде деятельности. Каждое участие учащегося ребенка в проекте, выставке творческих работ - это приобретение незабываемого опыта.

### **Список литературы**

1. Баранов, Сергей Петрович /Монография. Чувственный опыт ребенка в начальном обучении / Под ред. действ. чл. АПН РСФСР проф. И. Ф. Свядковского ; Акад. пед. наук РСФСР. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. - 124 с

2. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов /, проф. педагогики Ун-та штата Оклахома; С предисл. проф. Вильяма Килпатрик; Пер. с англ. С. Тюрберт; Под ред. и с введ. А. У. Зеленко. - [Москва]: Новая Москва, 1926. - 286 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: [учебное пособие] /4-е изд., стер. - Москва: Академия, 2009. – 268 с.
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.(п.1.4.7.) URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>
5. Эльконин, Д.Б Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. - М., 1989. - 90с.