

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»)



«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

*Материалы Открытой научно-практической
конференции*
(20 апреля 2021 г., г. Луганск)


КНИГА
Луганск
2021

УДК 373.3.011.33(06)
ББК 74.20я43
А 43

Рецензенты:

- Чеботарева И.В.** – профессор кафедры дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «Луганский Государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент.
- Панина В.В.** – старший педагог ГУ «Луганский Республиканский дом ребенка» ЛНР, кандидат педагогических наук, доцент.
- Скнарина Е.Ю.** – доцент кафедры физической реабилитации ГОУ ВО ЛНР «Луганский Государственный университет имени Владимира Даля», кандидат филологических наук.

А 43 **Актуальные проблемы теории и практики начального образования** : материалы Открытой научно-практической конференции (20 апреля, 2021 г., г. Луганск). – Луганск : Книта, 2021. – 272 с.

В сборнике представлены статьи магистрантов и студентов, посвященные актуальным научным проблемам в сфере начального образования в современных условиях.

Сборник предназначен для студентов, магистрантов, учителей и молодых ученых.

УДК 373.3.011.33(06)
ББК 74.20я43

Под редакцией
коллектива авторов

*Печатается по решению Научной комиссии
Луганского государственного педагогического университета
(протокол № 2 от 12 октября 2021 г.)*

© Коллектив авторов, 2021
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

СОДЕРЖАНИЕ

Алферова В.В. Идеи нравственного и трудового воспитания в педагогике П.П. Блонского	7
Балацкая О.В. Идеи Жан-Жака Руссо в образовательном поле современности	14
Бобровицкая О.А. Формирование у младших школьников умений планировать средствами технологии тайм-менеджмента	19
Болюх В.В Некоторые аспекты изучения паремий с антропонимами из сборника В.И. Даля «Пословицы русского народа» в филологической подготовке студентов начального образования	26
Бороденко М.А. Особенности работы с лирическими произведениями в начальной школе	33
Верстюк Д.Н. Особенности межличностных отношений детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования	38
Ганжала Н.А. Система оценивания в начальной школе	46
Головко Т.И. Гуманистический потенциал педагогической системы К.Д. Ушинского	53
Григорьева О.А. Внеучебная деятельность как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действия у младших школьников	59
Деркач А.А. Иллюстрации к художественным текстам как средство развития читательского интереса младших школьников	65

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

Заблодская К.И.	П.П. Блонский о системе	72
	подготовки учителей начальных классов	
Зарбиева А.Р.	Организация художественного	77
	воспитания младших школьников в различных видах внеучебной деятельности	
Зинчук О.А.	Особенности оценивания знаний	84
	младших школьников на современном этапе развития системы начального общего образования	
Илькова Н.Н.	Актуальность педагогического	90
	наследия А.Я. Герда в обучении младших школьников естествознанию	
Колтунова А.А.	Педагогические условия	95
	использования информационных технологий в начальной школе	
Король Е.А.	Формирование универсальных учебных	114
	действий в проектной деятельности младших школьников в свете педагогических идей Дж. Дьюи	
Курбатова А.Г.	Развитие форм организации	124
	обучения: историко-педагогический аспект	
Лысинская А.В.	Основные формы дифференциации	130
	в начальной школе	
Орлова Ю.Д.	Формирование нравственных	137
	представлений у младших школьников в процессе работы над сказками	
Пономарева А.К.	Проектная деятельность как	142
	средство формирования учебно-исследовательских умений младших школьников	

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

Пономарева Ю.А. Конструирование воспитательной среды в начальной школе на основе педагогического наследия А.С. Макаренко	156
Пронина А.В. Роль личности учителя в воспитании и обучении младших школьников	166
Рябова Е.С. Тайм-менеджмент как педагогическая технология	173
Сезонова О.В. Использование моделей урока мышления В.А. Сухомлинского в интеллектуальном развитии младших школьников	180
Скляр А.В. Основные положения теории воспитывающего обучения в педагогическом наследии Й.Ф. Гербарта	190
Телек Н.Ф. Значение изучения биографии писателя на уроках литературного чтения в начальной школе	197
Усова Н.Р. Развитие педагогических взглядов на оценивание учебных достижений младших школьников в исторической ретроспективе	201
Чернова Н.С. Творческие задания как средство формирования креативного мышления младших школьников	212
Шановаленко О.А. Формирование социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности	219
Шишкина Н.А. Особенности формирования медиаграмотности у младших школьников	225
Шкрябко Н.Ю. Духовно-нравственный потенциал учебных книг К.Д. Ушинского	237

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

- Щербакова А.А.** Технология критериального оценивания учебных достижений младших школьников 246
- Юрченко М.Ю.** Развитие идеи преемственности дошкольной и начальной ступени образования в педагогической практике 255
- Якименко Л.Н.** Пути решения актуальных проблем теории и практики современного начального образования 264

УДК [37.015.31:17.022.1:331]

ИДЕИ НРАВСТВЕННОГО И ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ П.П. БЛОНСКОГО

Алфёрова В.В., магистрант 1 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», vikulya_alferova@mail.ua

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

***Аннотация.** В статье предложен аналитический обзор педагогических взглядов выдающегося отечественного педагога П.П. Блонского; раскрыты его идеи относительно трудового воспитания школьников, применения в школьной практике генетического метода; возрастные особенности формирования психических процессов ребенка.*

***Ключевые слова:** трудовое воспитание, нравственное воспитание, младший школьник, П.П. Блонский.*

На сегодняшний день перед педагогической наукой и школьной практикой возникают вопросы поиска оптимальных путей формирования личности, демократизации учебно-воспитательного процесса. В XXI веке перед образованием стоит основная цель: создать жизнеспособную систему непрерывного обучения и воспитания для достижения высоких образовательных уровней, обеспечить возможности постоянного духовного

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

самосовершенствования каждой личности, формировать интеллектуальный и культурный потенциал как наивысшую ценность нации. Решение этих задач требует научно-теоретического обоснования инновационных подходов к организации учебно-воспитательного процесса, сочетание теоретических знаний с ретроспективным анализом развития педагогической мысли. На сегодняшний день историко-педагогические исследования приобретают статус инновационных и играют все более весомую роль в процессе формирования современного учителя и ученика. Именно поэтому изучение и анализ достижений педагогической науки прошлого, дает возможность обогащения подходов к обучению и воспитанию в настоящем.

На наш взгляд, для современной педагогической науки особо актуальными являются педагогические взгляды и идеи выдающегося отечественного теоретика педагогики и психологии Павла Петровича Блонского (1884-1941).

Изучением наследия отечественных педагогов XI-XX веков занимались многие исследователи современности: А.М. Богуш, Н.П. Дичек, Е.И. Коваленко, К.В. Ковальская, Б.А. Чернов, Т.А. Шарненкова. и др. Начальный период развития советской педагогики при всех его противоречиях и драматических моментах характеризуется взлетом педагогической мысли, поиском и внедрением оригинальных идей создания новой школы и нового учителя. Этому содействовала активная деятельность плеяды передовых педагогов того времени (П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и др.), хорошо образованных носителей лучших традиций мировой педагогики, усилиями которых

было дано теоретико-методологическое обоснование новых подходов к организации воспитания и образования, а также предложены разнообразные пути для их реализации.

П.П. Блонский родился в 1884 году в Киеве. Получив историко-филологическое образование, преподавал педагогику в Московском университете. С 1921 года – он ректор Академии социального воспитания, где занимается подготовкой учителей [3, с. 55].

Долгое время вместе с Л.С. Выготским разрабатывал теоретические вопросы педологии, затем отошел от нее и занялся проблемами общей, педагогической и возрастной психологии. Свои педагогические взгляды П.П. Блонский изложил в трудах «Трудовая школа», «Курс педагогики», в учебнике для начального обучения «Красная зорька» и др. Он выступал за самостоятельность педагогики как науки; настаивал на том, чтобы педагогика опиралась на последние достижения общественных и естественных наук, чтоб она имела прямую связь с философией.

Павел Петрович считал, что приоритетной целью школы является обучение ребенка жить. Школа не может дать полноту необходимых для жизни знаний, поэтому главное – сформировать у учащихся стойкую мотивацию к приобретению новых знаний в жизни. Педагог приветствовал применение активных методов обучения, в основе которых лежат самостоятельные наблюдения учащихся. Наиболее эффективным считал «исследовательский метод», благодаря которому ребенок погружается в процесс познания, делает умозаключения, становится экспериментатором. В этой же связи П.П. Блонский рекомендовал широко использовать экскурсии [4, с. 170]. Ценным по мнению педагога

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

является применение метода эвристической беседы, который непосредственно нацеливает на активную самостоятельную познавательную деятельность, актуализирует имеющиеся знания, учит осуществлять анализ, самоконтроль в процессе выполнения определенного действия и операции, позволяет конструировать, проектировать собственную деятельность

П.П. Блонский активно пытался внедрить в школьную практику генетический метод. Он считал, что ребенок так повторяет историю, генезис науки. Все время ребенок приучается к тому, чтобы мыслью проверить данные собственного восприятия, то есть, открывать или создавать мир так, как строила его наука [3, с. 56]. П.П. Блонский подчеркивает, что без генетического метода нет органического развития детского сознания. Если ребенок не мыслил и не чувствовал как ребенок, он не будет в будущем самостоятельно мыслить и чувствовать как взрослый. Генетический метод характерен для всей исследовательской деятельности П.П. Блонского, он стал одним из стимулов многолетнего исследования возрастного развития и возрастных особенностей детей [3, с. 56].

В своих трудах П.П. Блонский критикует одновременное изучение учащимися различных наук и рекомендует, чтобы учащиеся интервально в отдельные отрезки времени изучали только одну дисциплину. Реализацию данной задачи педагог видел в организации студийной формы обучения. П.П. Блонский изменил традиционное понимание цели трудового обучения школьников, которое предполагало, прежде всего, ручной труд учеников. Ученый предлагает заменить понятие ручного труда учащихся на более широкое – социальная

работа, которая способствовала в будущем подготовке общественного работника. Большое значение он придавал политехнической подготовке школьников. Актуальность проблемы политехнического образования школьников определяется важностью разработки методолого-теоретических основ трудового воспитания подрастающего поколения как целенаправленного педагогического взаимодействия с целью формирования трудового сознания личности, ее способности к продуктивной творческой работе, восхождению к высоким интеллектуальным и нравственным качествам. Блонский считал, что успешно решить данные задачи возможно только опираясь на современную теорию политехнического образования, которая содержала научное определение цели, содержания, организации и методов трудового воспитания.

Оригинальными были и взгляды на методы обучения, изложенные педагогом в статье «Задачи и методы новой народной школы». В этой статье, разделяя прогрессивные идеи педагогов прошлого, П.П. Блонский настаивает на необходимости строить обучение и воспитание на основе знания закономерностей развития ребенка, уважать его личность, потребности и интересы. «Современная школьная работа требует заучивания изолированных учебных предметов. Работа в новой школе заключается в постепенном овладении ребенком методами познания конкретной жизни и преобразованием ее» [2, с. 40].

П.П. Блонский уделял большое внимание разработке проблемы усвоения знаний школьниками. В учебнике «Педология», в работе «Педология в массовой школе 1-й степени» П.П. Блонский детально рассмотрел процесс приобретения знаний школьниками и одним из первых

рассмотрел и охарактеризовал возрастные изменения в процессе запоминания материала. Он утверждал, что запоминание напрямую зависит от характера учебного материала, от степени понимания материала, а также от самочувствия ребенка [2]. В более поздних своих работах П.П. Блонский рассматривал проблему усвоения знаний школьниками на основе диалектического принципа взаимосвязи таких психических процессов, как восприятие, память, мышление и речь. В книге «Развитие мышления школьников» Павел Петрович связывает процесс формирования мышления в младшем школьном возрасте с игрой ребенка; в подростковом возрасте – с процессом учебной деятельности.

Также педагог рассматривал новую школу с позиций идей гуманизма, ставил ребенка в центр педагогического процесса и стремился воплотить свои идеи в научной форме. Он призвал учителя быть настоящим человеком, любить жизнь, жить со школой и детьми общей жизнью, оставлять глубокий след в их душах. С точки зрения П.П. Блонского, истинного авторитетного учителя, который сочетает в себе функции воспитания и обучения, характеризует не только образованность, но и творческий потенциал, и поэтому он должен быть не просто носителем информации, но и своего рода философом, который заставляет задумываться над важными смысложизненными вопросами, побуждает искать истину, делает процесс познания нового увлекательным и интересным [1, с. 380].

Эффективность педагогического образования П.П. Блонский видел в единстве учебно-теоретической, практико-методической и активной просветительской работе студентов педагогических учебных заведений. Овладение специализацией, по мнению ученого, должно

быть постепенным, происходить только после глубокой психолого-педагогической подготовки. Также педагог остерегается от абстрактности и академизма в преподавании будущим педагогам теоретических дисциплин.

Обобщая изложенное выше, можем утверждать, что педагогические взгляды и идеи П.П. Блонского не утратили своей актуальности в современных условиях, особенно в плане исследования закономерностей усвоения знаний, умений и навыков, возрастных и индивидуальных особенностей личности в познавательной деятельности. Целесообразно также использование в современной школе его идей относительно дифференциации обучения, социального труда учащихся, реализации в практике аналитического и эвристического методов обучения.

Список литературы

1. *Блонский П.П.* Возрастные особенности детей / П.П. Блонский // Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 373–528.
2. *Блонский П.П.* Задачи и методы новой народной школы / П.П. Блонский // Избранные педагогические и психологические произведения. В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 39–85.
3. *Чернов Б.* Развитие идей методов обучения в истории педагогической мысли (конец XIX–начало XX ст.) / Б. Чернов, К. Ковальская // Родная школа. – 2012. – № 12. – С. 54–57.

УДК 316.614-057.874

ИДЕИ ЖАН-ЖАКА РУССО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПОЛЕ СОВРЕМЕННОСТИ

Балацкая О.В., студентка 4 курса, направление подготовки 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», ГОУ ВО ЛНР ОП «Стахановский педагогический колледж ЛГПУ», olyabalatskaya@bk.ru

Научный руководитель: Янко Е.В., канд. пед. наук, доцент, преподаватель психолого-педагогических дисциплин ГОУ ВО ЛНР ОП «Стахановский педагогический колледж ЛГПУ».

***Аннотация.** В данной статье раскрывается сущность идей Жан-Жака Руссо в системе воспитания личности ребенка; рассматриваются проблемы, связанные с воспитанием, которые могут возникать в семье, а также указанные возможные пути их решения.*

***Ключевые слова:** воспитание, Жан-Жак Руссо, развитие, личность, обучение.*

В современных условиях возрождения духовности возникает необходимость решения целого ряда проблем, связанных с развитием индивида: ответственного, добропорядочного и особенно гуманного. Воспитание гуманной, морально богатой личности – одно из основных заданий нынешнего педагога.

Развитие современного научного, историко-педагогического знания невозможно без изучения и анализа становления и влияния зарубежной реформаторской педагогики на отечественную педагогику.

Большую роль в педагогической науке сыграл Жан-Жак Руссо (1712–1778) – французский просветитель, представитель предреволюционной мелкой буржуазии. В мировой педагогике Руссо известен как теоретик и идеолог естественного воспитания.

В системе воспитания по Ж.Ж. Руссо большое внимание уделялось личности ребенка. Это был протест против сословного воспитания, характерного для феодализма. Он стремился показать, что правильное воспитание является средством решения коренных социальных проблем. Только путем воспитания можно перестроить мир. Власть и богатство создали неравенство, человек теряет свободу и становится испорченным. Поэтому ребенка (Эмиля) следует воспитывать вне феодальным обществом в соответствии с природой, природосоответствующем – по мнению Жан-Жака Руссо, это значит соблюдать законы развития организма ребенка и его способностей.

Рассмотрим несколько проблем, связанных с воспитанием ребенка в семье, проанализируем, какие рекомендации по их решению подаются в трудах выдающегося французского писателя-просветителя, и сравним их с современными подходами к воспитанию.

Главное – определить цель воспитания.

Большинство родителей, воспитывая ребенка, даже не представляет, в чем заключается цель воспитания. Трудно достичь успеха в любом деле, если не знаешь, чего именно хочешь достичь, то есть четко не определив для себя цель своей деятельности. Ж.Ж. Руссо цель воспитания объясняет так: «основа воспитания – сделать ребенка восприимчивым к тому, в чем ее убеждают».

Научить ребенка уважать взрослых.

В наше время случается так, что ребенка чрезмерно опекают. Вследствие этого ребенок может прийти к выводу, что он – самое важное в семье лицо, и все взрослые обязаны выполнять каждую его прихоть.

Для того, чтобы воспитание осуществлялось в правильном направлении, Руссо сразу рекомендует убедить маленького ребенка в том, что: в его возрасте невозможно прожить без всех; помощь, которую он вынужден принимать от других, ставит его в зависимость от них; взрослые также имеют над ребенком существенное преимущество, он не может обойтись без них, а они не могут без него. Усвоив эти установки, ребенок будет воспринимать уход взрослых с оттенком некоторой покорности – как доказательство собственной слабости.

Взаимная дружба – основа семейных отношений.

В хорошей семье никто не отдает распоряжений и никто не подчиняется, но ребенок знает: «Настолько он относится к своим близким, так и они будут благосклонны к нему. Поэтому ребенок становится послушным и вежливым, чувствуя, у него нет над людьми другой власти, кроме доброжелательного отношения к ним».

Безотказные родители – несчастные дети.

Опыт показывает, что ребенок, с детства привык к всеобщему вниманию, а затем получая приятные удовольствия, начинает считать, что все вокруг должны выполнять его прихоти. С таким убеждением он вступает во взрослую жизнь.

Чтобы избежать капризов, полезно использовать безвозвратно отказ, который может означать, что ребенку не помогут ни слезы, ни уговоры. Дети быстро убеждаются в этом и смиряются с ситуацией без лишних душевных страданий, чувствуя в отказе только необходимость, а не

злую волю взрослых. Правда, этот прием следует применять умеренно при условии, если разрешенные вещи, как правило, разрешаются ребенку сразу, по первой просьбе.

Ребенку - о половых взаимоотношениях.

Проблема, в каком возрасте следует начинать половое воспитание, не одно столетие беспокоила родителей и педагогов.

Ж.-Ж. Руссо предлагает достаточно простой способ решения проблемы. Он советует объяснить воспитаннику понятие половых отношений до достижения им десятилетнего возраста, то есть в период, когда эта информация будет восприниматься ребенком естественно, так же, как, скажем, знание о существовании у человека рук, ног, глаз и тому подобное.

Прежде чем учить, надо заинтересовать.

Согласно убеждениям Руссо, детей следует учить в игровой и необязательной форме, не заставляя их, а заинтересовывая. Свои теоретические основы он объясняет на примерах. Так, чтобы научить малыша читать, ему читают интересные рассказы с ярко иллюстрированной сборки, но время от времени самом интересном месте взрослые прекращают читать и уходят будто по делам. В другой раз по просьбе ребенка почитать ему подсказывают, что хорошо бы научиться читать самостоятельно, чтобы ни от кого не зависеть. Но сам взрослый не инициирует обучение, заставляя ребенка некоторое время «искать», кто бы согласился стать его учителем. Так же рекомендуется заинтересовывать детей другими занятиями.

В часы занятий следует прекратить любые развлечения и предложить ребенку конкретное учебное

задание, если он не захочет выполнять, взрослый должен сделать вид, что не заметил этого, и оставить маленького ученика в одиночестве, пока скука, рожденная бездельем, не заставит его сделать то, что от него требуют. Тогда ребенка необходимо похвалить за выполненную работу, чтобы он почувствовал разницу между удовольствием от праздности и удовольствием от полезного занятия. Если и этот способ не сработает, следует запретить к концу дня все развлечения, мотивируя это так: развлечения уместны только тогда, когда они между отдыхом от работы, а тот, кто ничего не делает, не имеет в них никакой нужды.

Чтобы обучение было ребенку приятным, родители должны сами интересоваться его процессом и часто расспрашивать маленького ученика о том, что нового узнал, выражая радость и хваля его. Однако не стоит захваливать ребенка чрезмерно, рискуя превратить в самовлюбленного человека, который слишком высокого мнения о собственных возможностях. Уместно интересоваться и темами, которые он усвоил слабо, и причинами недостаточных знаний.

Ж.Ж. Руссо отмечает, что требования к ребенку должны согласовываться между взрослыми, которые окружают. То же касается и оценки поведения ребенка.

Больше того, мы считаем, что сегодня использование советов великого французского просветителя по воспитанию и обучению должно принести свои плоды, ведь педагог-философ мечтал именно о создании в семье спокойного, максимально благоприятного для детей микроклимата для решения многочисленных проблем их воспитания. А методы достижения этого, предложенные мыслителем, почти полностью совпадают с современными педагогическими установками.

Список литературы

1. *Джурицкий А.Н.* История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для вузов / А.Н. Джурицкий. – М.: Изд. группа «Форуси – Инфра – М», 1998. – 272 с.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учеб. пособие / Под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
3. *Константинов Н.А.* История педагогики: Учеб. для студ. пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаев. – 5-е изд, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
4. *Латышина Д.И.* История педагогики: История образования и педагогической мысли: учеб. пособие / Д.И. Латышина. – М.: Гардарик, 2002. – 603 с.
5. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.

УДК 373.3.015.31:005.51

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ПЛАНИРОВАТЬ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА

Бобровицкая О.А., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», bobrovitskiy.s.s@mail.ru

Научный руководитель: Божко В.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования

Института педагогики и психологии
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

***Аннотация.** В предлагаемой статье рассмотрены вопросы формирования у младших школьников регулятивных универсальных учебных действий в целом и умения планировать – в частности средствами педагогической технологии тайм-менеджмента. Перечислены методы, приемы тайм-менеджмента, позволяющие на уроках и во внеучебной деятельности воспитывать целеустремленность, организованность, самостоятельность, исполнительность, активность обучающихся.*

***Ключевые слова:** регулятивные универсальные учебные действия, младшие школьники, умение планировать, педагогическая технология тайм-менеджмент.*

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям начального общего образования, можно выделить четыре блока: личностный, регулятивный (включающий также действие саморегуляции), познавательный и коммуникативный.

Регулятивные универсальные учебные действия (РУУД) связаны с формированием у младших школьников таких личностных качеств, как: целеустремленность, организованность, самостоятельность, исполнительность, активность. Уровень их сформированности влияет на развитие произвольности мышления, поведения, коммуникации обучающихся. Как результат, задания по формированию РУУД включаются в структуру учебной деятельности, обеспечивают ее регуляцию и произвольность, превращают учебный труд в

управляемый, контролируемый субъектом – учителем и объектом – младшим школьников, сознательный процесс.

Многие ученые, в первую очередь А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [1], указывают на то, что именно в младшем школьном возрасте формируется умение планировать как составное РУУД, что требует от младшего школьника правильного отношения и умения использовать и организовывать свое время. Неумение «считать» время, ошибки при планировании дел и задач различной сложности, неспособность ставить цели, организовывать себя на их достижение, договариваться с другими людьми об эффективной совместной работе могут остаться с человеком навсегда, затрудняя не только учебную, но и иную деятельность.

При этом эффективным средством формирования РУУД у младших школьников в целом и умения планировать – в частности является педагогическая технология тайм-менеджмент. В контексте нашего исследования мы определили «тайм-менеджмент» как педагогическую технологию, позволяющую рационализировать время младшего школьника в соответствии с личными и учебными целями и ценностями. Тайм-менеджмент – это также практическое умение, которое невозможно освоить теоретически: для этих целей необходима особая система развивающих занятий под руководством педагога и родителей [3].

Теоретики и практики начального образования рекомендуют учителям и родителям особое внимание уделить формированию у младших школьников РУУД средствами технологии тайм-менеджмента, которая доказала свою эффективность в разных сферах деятельности подростков и взрослых людей. Но так как

психолого-возрастные особенности детей младшего школьного возраста имеют особенности, то и внедрение этой технологии как педагогической требует адаптации относительно младших школьников. Именно этим объясняется активизация дидактов, методистов, практикующих учителей в разработке программ для учителей начальной школы и родителей младших школьников, призванных методически помочь им в обучении детей «организовывать свое время» [2].

Это такие программы, как «Организация времени» для внеурочной деятельности младших школьников (2–4-е классы) М.А. Лукашенко и ее книга-пособие для родителей «Тайм-менеджмент для детей» [4], программа «Тайм-менеджмент для малышей» Н.И. Болсуновской [2], программа по формированию навыков тайм-менеджмента для школьников «Тайм-менеджмент для детей, или Как научить школьников организовывать свое время» Т.В. Меркуловой и Т.В. Бегловой, которая включает четыре модуля: «Мотивация», «Осмысления понятия «Время», «Целеполагание и выбор» и «Приемы планирования», название которых не оставляют сомнений в том, что реализация этой программы и методических рекомендаций будет способствовать формированию РУУД.

Практически все ученые [2; 3; 4] призывают придерживаться следующих базовых правил внедрения тайм-менеджмента с целью формирования у младших школьников РУУД и умения планировать:

1. Ребенок не должен куда спешить. Определите, сколько времени ему нужно, чтобы собраться утром (умыться, позавтракать, одеться и т.п.), сколько времени занимает дорога, а сколько остается времени между

школой и кружком, как долго готовятся домашние задания и сколько времени занимают вечерние ритуалы (душ, книжка перед сном др.). Если кружки не умещаются в дневное время, следовательно, ребенок перегружен. Важно не подгонять: «Быстрее, а то не успеешь» – это закладывает привычку бежать куда-то все время, не замечая прекрасного вокруг. Дайте ребенку самостоятельно выбрать кружок. Договоритесь: один кружок от вас, обязательный, а один в награду – по выбору. Любимое дело значительно лучше мотивирует человека любого возраста.

2. Научите ребенка убирать в собственной комнате, особенно на письменном столе. Ребенок способен удержать в зоне внимания не более 5 предметов. Если на ее столе более 4–5 предметов – внимание рассеивается.

3. Зонируйте комнату, где ребенок играет, спит, делает уроки. Это поможет ему научиться концентрировать внимание и полноценно отдыхать. Создайте такие условия, чтобы ребенок мог уединиться.

4. Придерживайтесь техники по организации времени: вместе с ребенком составьте план на следующий день. Сначала обозначьте время завтрака, обеда, ужина и сна, а также все дела, имеющие фиксированное время (школа, кружки, репетиторы). Далее внесите в план дела, не имеющие конкретного времени: домашние задания, домашние дела, игры и тому подобное. Можно писать дела в столбик, а можно разделить лист на три части: большую верхнюю – обучение и две нижних, поменьше, – домашние дела и развлечения. Еще один вариант – не писать, а нарисовать дела на будущий день, потому что это больше понравится детям младшего школьного возраста. Закрепите лист с планом дня на виду, чтобы ребенок мог

заглядывать туда и галочкой отмечать уже сделанное. Постепенно приучайте его составлять план на следующий день самостоятельно. Нанесите магниты, яркие маркеры, цветную бумагу и т.д., чтобы процесс выглядел веселее.

5. Даже когда ребенок хорошо знает, что и как ему нужно сделать, но не очень хочет, он может растягивать выполнение до бесконечности. Поможет простой прием: установите таймер на 20 минут (таймер для задач). Скажите ребенку, что если он выполнит задание за это время, то потом сможет заниматься своим любимым делом.

6. Отдельно понаблюдайте, что чаще всего отвлекает ребенка. Возможно, это определенные шумы или конкретные предметы, которые особенно опасны при усталости и при отсутствии ощущения времени, навыков планирования. Возможно, придется ввести ограничения в семье, как например, «обед без телевизора и гаджетов». Учите и самого ребенка замечать «поглотителей времени» и не поощрять их, подчеркивайте, что интересное можно и нужно откладывать ради необходимого. Поможет в этом ограничение времени на выполнение дела, навык заниматься только одним делом до конца и волевым усилием переключать внимание каждые 20–30 минут (сначала с помощью будильника).

7. Большие дела в тайм-менеджменте называют «слонами». Предложите ребенку представить, что дело – это слон, которого следует приручить. Как? Шаг за шагом. Сначала хобот, потом уши, голова, половина туловища и тому подобное. То есть, нужно «разбить» дело на маленькие последовательные действия. Можно даже распечатать рисунок слона, каждому действию найти соответствующую часть тела, и по мере выполнения

зарисовывать эти части. Также не забудьте внести эти действия-шаги в ежедневный план ребенка.

Мелкие и неприятные «лягушки» – это дела, которые не хочется делать (например, домашние задания), но обязательно нужно. Если их отложить, то они так и будут «висеть» несделанными и портить настроение. Секрет в том, чтобы ставить эти мелкие дела в наивысший приоритет, то есть «ловить лягушат» сразу.

8. У полноценного отдыха две основы: ночной сон (должен составлять не менее и не более 9 часов) и прогулки на свежем воздухе, которые обеспечивают оптимальную нагрузку на организм и разгрузку мозга за счет новых впечатлений и положительных эмоций. Сокращать сон или прогулки ради уроков не следует – эффективности это не добавит [4, с. 34, 38, 41, 44].

Таким образом, повышение уровня сформированности РУУД и умения планировать становится возможным при использовании таких приемов тайм-менеджмента, как: группы дел (срочное/важное) (Матрица Эйзенхауэра), техники «Хронометраж», «Помидора», «Салями», «Съесть лягушку», «Приручить слона», «Сыр и мыши», «Похитители времени», «Песочные часы», «Семейное планирование», «Семейный ритуал», «Делай, как я», «Хочу, могу, надо: учимся ставить цели», «Капитан корабля», игра «Крестики-нолики» и др. Можно также использовать такие виды заданий, как: «преднамеренные ошибки»; поиск информации в предложенных источниках; взаимоконтроль; «ищу ошибки», КОНОП (контрольный опрос на определенную проблему).

Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М., 2008. – 132 с.
2. *Болсуновская Н.* Тайм-менеджмент для школьников: методы, приемы, инструменты / Н. Болсуновская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200800309>
3. *Копейкина И.* Управление временем / И. Копейкина, Т. Меркулова // Классное руководство и воспитание школьников. – 2009. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruk.1september.ru/article.php?ID=200900207>.
4. *Лукашенко М.А.* Организация времени: методические рекомендации для учителя / М.А. Лукашенко, Н.В. Ключ, Т.В. Телегина; науч. ред. Г.А. Архангельский. – М. : Баласс, 2013. – 192 с.

УДК 811.161.1'282'373.2:378.016

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПАРЕМИЙ С АНТРОПОНИМАМИ ИЗ СБОРНИКА В.И. ДАЛЯ «ПОСЛОВИЦЫ РУССКОГО НАРОДА» В ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Болюх В.В., студентка 3 курса, направление подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Начальное образование. Информатика», ГОУ ВО «ЛГПУ», vikaboluh17@gmail.com

Научный руководитель: Гелюх Н.А., старший преподаватель кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. В предлагаемой статье сделана попытка исследования личных имен как уникального явления духовной культуры, изучаемых с позиций лингвокультурологии. Автором рассматриваются антропонимы, собранные В.И. Далем в сборнике «Пословицы русского народа», как исключительно самобытная основа формирования языковой картины жизни и мировидения русского народа.

Ключевые слова: ономастическая лексика, антропонимы, хремотонимы, пословицы-рифмовки, паремический материал.

Как и язык в целом, имена есть уникальное явление духовной культуры, они содержат большой объём сведений национально-культурного характера. Пословицы, включающие имена, в частности женские, служат источником, из которого мы черпаем информацию о положении простых женщин в России, их обыденной жизни, привычках, интересах. Эти тексты отражают практический опыт народа, его оценку социальной, семейной жизни, этническую специфику, этические и эстетические идеалы. Пословицы и поговорки с антропонимическим компонентом передают психологический склад и особенности поведения людей.

Антропонимы включают собственные (индивидуальные и групповые) имена людей, их фамилии и отчества, прозвища, клички, псевдонимы, криптонимы (скрываемые имена). Среди имён собственных,

встречающихся в пословицах (топонимы, зоонимы, хрононимы и др.), антропонимы наиболее распространены, что подтверждает антропоцентрический характер картины мира языковой личности: в центре миропредставлений находится сам человек. Жанр пословицы с именем человека отличается высокой экспрессивностью, выразительностью.

В сборник В.И. Даля «Пословицы русского народа» включены паремии, бытовавшие в живой народной речи. Культурологическая ценность этих пословиц состоит в том, что они помогают нашим современникам представить жизнь русского народа в XIX в. Исследуемые нами тексты характеризуют социальное положение женщины, семейный статус и родственные отношения, умственные, психологические, нравственные, эмоциональные особенности личности.

С принятием Русью христианства именослов пополняется заимствованными личными именами. Христианские имена проникали в русский язык как календарные из религиозной литературы, святцев, молитв. В эту группу включим прежде всего такие имена, как Ева, Марфа, Марья, Параскева, Пелагея, Анна. Обозначая имена святых, персонажей Святого писания, они носят в некоторых случаях оттенок теонимов – религионимов.

Имя Ева использовано лишь в пословицах тематической группы «Проступок – грех»: Ева Адама прельстила, весь род потопила (или погубила); Адам плотью наделил, Ева – грехом; Ева прельстила дровом, простонала чревом; Адам грех сотворил – рай затворил; в загадках библейского содержания: Не родился, а умер (Адам и Ева); Матери у меня нет, а отец мне муж (Ева).

Имена Марья (в варианте Мария), Марфа, Пелагея представлены в сборнике В.И. Даля в библейской притче: «Мария, Марфа, Пелагея – сёстры Лазаря, подите к брату своему Лазарю; // Спросите у него: не болят ли у него зубы, не ломают ли кости? – // Нет, сестры, не болят, не ломают, а болят зубы у кошки, у зайца, у крота, у быка, у овцы и барана; // А чтоб у раба не болели отныне и до веку (то же)». В молитвах встречается имя Параскева (Параскевия, Прасковия.): «Святая Пятница Прасковия, помоги рабам Божиим жатву покончить: будь им заступница от колдуна и колдуницы, еретика и еретицы, девки-самокрутки и бабы-простоволоски, от всякой злой напасти (говорит старуха, выбранная по лёгкости руки своей для зачину, чем и отводит все недуги)». В библейском контексте встречается в Сборнике В. Даля имя Анна: Анна семь лет с мужем жила, а до семидесяти вдовой была (пророчица Анна, встретившая Иисуса Христа с Симеоном).

Интересным является замечание Л. Успенского, что люди в прошлом нередко носили по два разных имени; если одно было христианским, другое являлось народным, мирским. Второе (крестное) имя надлежало носить, вовсе не потому, что первое (мирское) представлялось недостаточным, неполноценным. Видимо, просто тот, кто «нарекал» человека, мирился кое-как с именем, данным церковью, но оставлял за собой полное право подобрать и второе, более приятное прозвание. [5, с. 42]

Вторую группу – с именами реальных исторических лиц – составляет лишь одна поговорка: Как Марина заварила, так и расхлёбывай (М. Мнишек?) – вопросительный знак в скобках свидетельствует о том, что

исследователи только предполагают исторический прототип.

В пословицах и поговорках встречаются хремотонимы (слова, обозначающие отдельные объекты обыденной жизни, например, реалии, относящиеся к досугу: Эту Фёклу (чарку) кокну; т.е. имена получают определённые предметы крестьянского быта.

Наибольшую в количественном отношении группу составляют личные имена, дополнительная семантика которых приобретена ими за счёт функционирования в пословицах-рифмовках.

Женское имя используется в этих пословицах главным образом для рифмы и созвучия: Марина – не малина: в одно лето не упадет; Нет дома Лукерьи, нет дела до кельи; Достались по наследству перья после бабушки Лукерьи, после старушки, от курочки пеструшки; Марфуша – покушай, Макавей – поговей; Ты не съешь огурец соленый (с Оленой); Не тужила, не плакала – пошла Марфа за Якова; Живи, Устя, рукава спустя; И на Машку живет промашка; У нашей Пелагеи свои затеи; Насилу Неонилу свалили в могилу; Дальше Фени греха мене; У нашей Федосьи из глаз растут волосья; Гостья Федосья! Сиди на печи, да жуй калачи! Нет тебе дела, Федосья, обирать чужие колосья!

Как видим, имена в них связаны случайными ассоциациями, избраны в основном «под рифму». Одно имя вполне может заменяться другим: Лакома Устинья до ботвиньи; Толкуй, Фетинья Савишна, про ботвинью давешню; Катя-Катерина, ножка голубина...; Катерина кошка, сломана ножка...; Акулина кошка, голубина ножка.

Нередко имена из сказок и других жанров устного народного творчества попадали в пословицы и сохраняли в

них прежнее значение: Настя – нежная, пригожая: Настя – Настенька, шубейка красенька: сама черноброва, опушка боброва; Марья – умница, русская красавица: Не у всякого Марья, кому бог даст. Это имя благодаря частому употреблению в сказках и распространенности в России в XVIII-XIX вв. стало своеобразным обозначением русской девушки.

Иногда имена, известные в очень тесном кругу лиц, в пословицах получают более обобщенное, типовое значение (чаще негативное): Запила Хавронья про свое здоровье; У злой Натальи все люди каналы; Наша Татьяна не евши пьяна; Бредет Татьяна недобре пьяна; Знать Феклу по рылу мокро. Этот нарицательный смысл, приобретённый именем, может поддерживаться и фразеологизмами: в костюме Евы – нагота; как на Маланьину свадьбу – много еды приготовлено.

Рифмованные поговорки с именем становятся меткими характеристиками по типу дразнилок: Сашки – канашки; Окульки в люльках; Оленки в пеленках; Анна затычка банна; Машки – букашки.

Исследователь пословиц С.Г. Лазутин [2] замечает, что рифмуются в пословицах обычно наиболее значимые слова: Мели, Агаша: изба-то наша; Наша Дунька, не брезгунька, жрет и мед; Хороша дочь Аннушка, коли хвалят мать да бабушка; Прогнали Варвару из чужого анбару; Жаль Насти, а парня изнапастит; Пошла Настя по напастям; Пришли на Настю беды да напасти; В поле Маланья не для гулянья, а спинушку гнет для запаса вперед; Княгине княжна, кошке котя, а Катерине своё дитя; Полетел от Машки вверх – тормашки.

Во многих пословицах рифмуются и создают ритмику и образность выражения не имена, а другие слова:

Что Машка напряла, то мышка скрала; Фетинья стара, да Федоту мила; Иван в дуду играет, а Марья с голоду умирает. Такие рифмовки подчеркивают суть пословиц.

Ряд пословиц и поговорок строится на аллитерации и звукописи, (звуковых повторах), что придаёт этим паремиям особую звуковую выразительность: У тетушки Василисы дыбом волосы свилися; С голоду Малашке и алашки власть; У Маланьи с маслом и оладьи; Хороша Маша, да не наша; Хватились Насти, когда ворота настезь; У нашей Федосьи из глаз растут волосья.

Имеет смысл объединить пословицы с именами, каждое из которых в единичных случаях выражало добавочную семантику. Скорее они обозначают конкретных людей и не связаны чётко, последовательно с определённым дополнительным значением: Девушка Гагула села пряхь, да и заснула; В праздник – Груша, а в будень – клуша; Мотря – дура. Значение таких имен формируется в контексте каждой отдельной пословицы.

Эти примеры отражают большой пласт национального самосознания, который связан с естественно-природными, сельскохозяйственными наблюдениями. Паремии запечатлевают отношение крестьян к труду и лени, жизни и смерти, к разумному и неразумному поведению человека в целом, в них находят место духовные ценности простых русских людей. Перед нами своего рода энциклопедия православной культуры, воплощенной в языковом сознании.

Список литературы

1. *Даль В.И.* Пословицы русского народа / В.И. Даль. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, Изд-во. ННН, 2000. – 616 с.

2. *Лазутин С.Г.* О стихотворной форме русских пословиц, Т. 12 / С.Г. Лазутин. – Л.: Издательство АН СССР, 1971. – 324 с.

3. *Петровский Н.А.* Словарь русских личных имён / Н.А. Петровский. – М.: Русский язык, 1984. – 384 с.

4. *Рацен Т.Н.* Лингвокультурологическая адаптация христианского именника в русских пословицах и поговорках : дис. .канд. филол. наук / Т.Н. Рацен. – Тюмень, 2000. – 251 с.

5. *Успенский Л.В.* Слово о словах. Ты и твоё имя / Л.В. Успенский. - Л.: Детская литература, 1972. – 573 с.

6. Фразеологический словарь русского языка: свыше 4000 словарных статей / Под ред. А.И. Молоткова. – 3-е стереотип. изд. – М.: Русский язык, 1978. – 543 с.

УДК 373.31

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ЛИРИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бороденко М.А., студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», ОП «Ровеньковский факультет», tyshhuks@mail.ru

Научный руководитель: Тыщук Д.С., старший преподаватель кафедры начального образования, Ровеньковский факультет ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. Предложенная статья посвящена рассмотрению особенностей работы с лирическими произведениями в начальной школе. Специфика работы с

лирикой в начальной школе определяется ее литературоведческими особенностями.

Ключевые слова: *лирическое произведение, анализ, восприятие, младшие школьники.*

Работа с лирическими произведениями в начальной школе всегда вызывает трудности, поскольку велика опасность упрощения, сведения разговора о лирике до бытового уровня.

При анализе лирического произведения очень важно не разрушить живописный образ произведения, а помочь ребенку приблизиться к нему, затронуть детские чувства, активизировать творческое воображение учащихся.

Целью статьи является рассмотрение особенностей работы с лирическими произведениями в начальной школе.

К восприятию лирического произведения должна быть подготовлена эмоциональная сфера детей. В.П. Медведев называл несколько форм подготовительной работы такого плана. Прослушивание музыкальных произведений на вступительных занятиях позволит настроить учащихся на определенную музыкальную волну [1]. На этом этапе работы следует обратиться к инструментальной музыке и, либо совсем отказаться от музыковедческих комментариев, либо ограничиться указанием на характер музыки и основные музыкальные темы. Выбор музыкального произведения зависит от содержания стихотворения.

Другая форма использования музыки, по В.П. Медведеву, – мелодекламация, чтение стихов на музыкальном фоне. Так же учитель должен дать детям информацию о произведении, которое они будут изучать

(анализировать), а именно: дата, сведения из истории создания стихотворения; при необходимости связь стихотворения с фактами биографии автора; кому посвящено стихотворение; прототипы и адресаты стихотворения. Рекомендуются на подготовительном этапе урока в этом случае использовать музыкальные отрывки, репродукции картин, слайды, фотографии, т.е. такие объекты, которые могут повлиять на эмоциональное состояние, могут вызвать настроение, созвучное выраженному в произведении [1]. Так же для дальнейшего эмоционального усвоения следует рассказать детям об истории создания стихотворения, о жизни поэта.

После того, как обучающиеся были подготовлены к первичному восприятию лирического произведения, необходимо чтобы учитель сам прочитал произведение вслух. Стихотворение должно читаться наизусть, учитель не должен упускать возможности продемонстрировать образец такой читательской привычки (тем более, если детям задается выучить стихотворение наизусть).

Для первичного восприятия также можно прослушать запись мастеров художественного слова. Чтобы проверить впечатления, возникшие у детей в процессе восприятия текста, необходимо задать такие вопросы как: понравилось ли вам произведение; что особенно запомнилось; какие картины представляли, когда слушали стихотворение; как вы думаете, с каким чувством поэт рисует эти картины.

Для вторичного восприятия лирического произведения Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева, авторы учебников серии «Свободный ум», рекомендуют начинать работу с чтения «про себя».

Выполняя анализ лирического произведения, нужно придерживаться определённого алгоритма,

последовательно анализировать стихотворение. Требования и схемы имеют свои отличия, в начальной школе, как правило, больше внимания уделяют содержанию, идее, сюжету и образам [2].

Существует традиционная схема, по которой целесообразно правильно осуществлять анализ стихотворения в начальной школе.

В первую очередь, нужно указать название произведения, имя автора. Зачастую об этом забывают, однако, даже если анализ нужно выполнить в форме сочинения, в его начало понадобится внести данные об авторе.

Следующий шаг – определение особенностей жанра лирического произведения.

Далее определяется вид лирики по содержанию: философская, пейзажная, интимная, лирика дружбы и т.д. Это своеобразная основа любого текста. Желательно написать о главных мотивах произведения, то есть более узких формально закреплённых подтемах. Определяя тему стихотворения, можно научиться понимать его смысл и подтекст [3].

Также нужно указать, какую композицию имеет произведение. Разделяя текст на смысловые части, легко проследить за развитием сюжета, темы, трансформацией настроения, увидеть главную поэтическую мысль. Надо определить, является ли строфа законченной мыслью, либо несколько строф выражают одну мысль, противопоставляется или сопоставляется смысл строф. Отдельно пишут о роли последней строфы: насколько она значима для раскрытия идеи, содержит ли вывод. Не каждое стихотворение имеет выраженную композицию, анализ зависит от специфики текста.

Важнейшей частью работы является определение поэтические образов: изобразительно-выразительные средства, помогающие раскрыть смысл стихотворения, построения, чувства лирического героя (найти наиболее яркие эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения).

Значительную часть работы нужно посвятить работе над идеей стихотворения. Эффективный метод – попробовать задать проблемные вопросы к произведению, определяя его суть, подтекст. Проблема обычно вводится в подтекст, редко формулируется открыто. Зачастую ученикам сложно осознать отличие темы от идеи. Иногда чёткую границу учителя не проводят, в результате в дальнейшем ещё сложнее запомнить специфику идеи. Тема – это то, о чём рассказывается в стихотворении. Идея – это то, для чего написано произведение. Автор облекает идею, которую желает донести до читателя, в поэтическую форму и придумывает конкретное содержание. Но сначала появляется именно идея, она играет основную роль в произведении, определяет его тему, форму, художественные средства.

В финальной части работы следует использовать творческие приемы. Заключение анализ лучше всего небольшой зарисовкой: написать о своём личном впечатлении от прочитанного текста, выразить собственное читательское мнение, рассказать, как произведение повлияло на внутренний мир, о чём напомнило.

Список литературы

1. Горяева Н. Я. Первые шаги в мире искусства / Н.Я. Горяева. – М.: Просвещение, 1991. – 214 с.

2. *Лотц И.* О прекрасном / И. Лотц. – М.: Педагогика, 2005. – 336 с.

3. *Львов М.Р.* Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2000. – 235с.

УДК 373.3.015.31:316.47

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Верстюк Д.Н., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «ЛГПУ», verstyuk.darya@mail.ru

Научный руководитель: Божко В.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые аспекты межличностных отношений младших школьников, раскрываются особенности взаимодействия учащихся с особыми образовательными потребностями со сверстниками в условиях инклюзивного обучения.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, межличностные отношения, младший школьный возраст.*

В период младшего школьного возраста происходит формирование личности ребенка, и необходимым условием развития обучающегося является его

полноценное общение со сверстниками, во время которого закладываются основы будущего социального поведения.

Ребенок с особыми образовательными потребностями получает информацию из окружающего пространства деформировано, что обуславливает разного рода трудности в его общении, на что указывает ряд ученых – О.В. Алмазова, А.В. Закрепина, И.Г. Корнилова и другие.

Соответственно, развитие навыков общения становится необходимым условием создания инклюзивной образовательной среды. Многие педагоги (Л.Н. Давыдова, А.А. Ерёмкина, Ю.М. Забродин, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова и др.) подчеркивают, что социокультурная адаптация младшего школьника с нарушением развития будет успешной при адекватных взаимоотношениях с окружающими, наличии благоприятной сферы общения.

Роль влияния межличностных отношений на поведение младшего школьника, становление его характера изучали многие психологи и педагоги (Т.Д. Марцинковская, И.В. Дубровина, Л.И. Божович). Назовем характерные черты межличностного общения между младшими школьниками на основе исследований, проведенных С.А. Днепровым. Во-первых, формы взаимоотношений учащегося со сверстниками многообразнее, чем со взрослыми. Во-вторых, эти отношения отличает яркая эмоциональная насыщенность. В-третьих, во взаимоотношениях с ровесниками дети чувствуют себя свободнее, с большей силой проявляют инициативность и самостоятельность, поскольку такое взаимодействие не формализованное и не регламентированное [1, с. 37].

В качестве факторов, которые влияют на особенности развития взаимоотношений между обучающимися младшего возраста, можно назвать социальное окружение и жизненные обстоятельства, совместную деятельность, успешность в учебе, взаимную симпатию и общность интересов, индивидуальные особенности школьников.

В то же время вышеперечисленные факторы обуславливает трудности взаимодействия со сверстниками у ребенка с особыми образовательными потребностями.

Можно выделить три группы трудностей, возникающих в межличностных отношениях у детей с особенностями психофизического развития [2].

Первая группа связана с особенностями развития ребенка. Каждое нарушение определяет свою специфику речевого общения. Например, нарушение зрения может стать препятствием к усвоению определенной информации вследствие невозможности или сложности восприятия мимики собеседника, что приводит к искажению ситуации общения. Довольно проблематично установить контакт с ребенком, имеющим симптомы раннего детского аутизма, поскольку свое отношение, эмоции он выражает не с помощью речи, а с использованием крика, телодвижений, экспрессивных жестов, своеобразной мимики.

Вторая группа причин обусловлена социальной изоляцией детей с ОВЗ, что лишает их речевой практики и возможностей межличностных взаимоотношений.

К третьей группе причин относят трудности, связанные с индивидуальными свойствами, например, такие черты характера как, раздражительность, агрессивность, несдержанность, плаксивость, лишь оттолкнув от ребенка с ОВЗ его сверстников и усугубят его положение в коллективе [2].

Заслуживают внимания психолого-педагогические исследования А.Н. Коноплевой по проблеме интеграции и социализации детей с особенностями психофизического развития [4].

Педагог отмечает, что в условиях интегрированного обучения может возникнуть кризис взаимоотношений учащихся. Можно выделить несколько причин его появления. Во-первых, стереотипные представления окружающих о детях с особенностями психофизического развития как об учащихся с низким уровнем познавательных возможностей, которые с большой долей вероятности будут испытывать трудности в обучении, причем замкнутость и неактивность таких детей будет приводить к усилению их изолированности. С другой стороны, незнание детьми личностных и индивидуальных особенностей развития своих одноклассников, имеющих определенные отклонения, также может привести к барьерам во взаимоотношениях. В-третьих, ограниченность социального опыта детей с ОВЗ, вследствие чего они становятся для нормальных детей малоинтересными в плане общения. Возникший кризис взаимоотношений будет проявляться через повышенную тревожность участников общения, напряженный эмоциональный фон взаимодействия, появление у детей агрессии, возбудимости, нетерпимости [4].

А.Н. Коноплева полагает, что кризис взаимоотношений может проявиться на любом этапе совместного обучения и степень изолированности отдельных учащихся с ОВЗ может оставаться высокой в течение всего периода обучения.

Т.Ю. Четверикова, исследуя практику инклюзивного образования школьников, обращает внимание на

следующий момент. В младшем школьном возрасте одним из факторов, влияющих на установление межличностных отношений, является учебная деятельность, следовательно, отношение учителя к детям с ОВЗ может накладывать отпечаток на общение здоровых учащихся с такими детьми [7]. В процессе обучения педагоги стараются индивидуализировать деятельность школьников с ОВЗ – предлагают им для выполнения простые и легкие задания, по минимуму вызывают для ответа к доске, не вовлекают их в коллективную работу. Это происходит потому, что учитель, прежде всего, должен обеспечить требуемое качество усвоения программного материала основным составом учащихся [7]. В итоге дети с ОВЗ находятся со своими здоровыми сверстниками в одном образовательном пространстве, но эта интеграция происходит формально, школьники не объединены совместной деятельностью, вследствие чего могут появиться трудности в коммуникации, ведь именно в ходе выполнения коллективных дел происходит формирование межличностных отношений.

Между тем, в программу коррекционной работы в условиях инклюзивного образования входит задача диагностики и коррекции возникающих у ребенка с ОВЗ коммуникативных трудностей.

В Специальном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ЛНР указано, что система обучения лиц с ОВЗ должна быть ориентирована, в том числе, на развитие компетентностей, «необходимых для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающих становление социальных отношений обучающихся в различных средах» [6]. Поставленные

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

образовательные цели могут быть достигнуты лишь при условии взаимодействия всех участников целостного педагогического процесса.

В группе детей с ОВЗ личностные и социальные возможности значительно ослаблены. Следовательно, занятия, проводимые с такими детьми, должны давать не только знания о правах человека и общечеловеческих ценностях, но и развивать умения по решению межличностных проблем.

В ходе коррекционной работы дети должны вначале осознать проблемы тех, кто отличается от них физическими возможностями или интеллектуальными способностями. Для этого моделируются ситуации, в которых обычные учащиеся могли бы прочувствовать опыт детей с теми или иными нарушениями, оценить меру возникающих у них трудностей. После формирования адекватных представлений о детях с отклонениями в развитии необходимо организовывать занятия по включению всех школьников в совместную деятельность. Это будет способствовать самореализации учащихся с ОВЗ, развитию у них социально значимых умений и навыков, позволит проявить им свои лучшие качества. В ходе решения реальных задач, требующих принятия личных или коллективных решений, смоделированных ситуаций с распределением социальных ролей вырабатываются определенные способы поведения, развивается способность к рефлексии, самопознанию, сопереживанию.

Основными формами, применяемыми для развития межличностных отношений у детей с ОВЗ, являются диалоговые (игровые, коммуникативные тренинги, коллективные творческие дела, игровые программы). Они

позволяют повысить коммуникативную компетентность ребёнка, способствуя тем самым его популярности в общении с окружающими, помогают критически оценивать свои действия, позволяют обучить умению рассуждать, продуктивно организовывать процесс общения.

Психологи М.Ю. Кондратьев и В.А. Ильин утверждают, что формирование благоприятных межличностных отношений в детском коллективе инклюзивной школы происходит, в первую очередь, в условиях совместной деятельности детей [3]. В процессе такой работы обучающиеся осознают цель своей деятельности и находят в ней личностный смысл, осуществляют совместное планирование, организацию и подведение итогов деятельности, при этом каждый участник может реализовать себя, добиться успеха и в то же время проявить заботу о других, внести реальный вклад в общее дело.

Подводя итоги сказанному, отметим, что в условиях интегрированного обучения первоочередной задачей является коррекция социального опыта и межличностных отношений в классе, ведь просто нахождение нормальных детей и детей с особенностями психофизического развития в одном образовательном пространстве не решает вопросов их коммуникации, формирования положительных межличностных отношений, дальнейшей социализации, а нерешенность этих проблем приводит к деформации всех последующих процессов развития личности ребенка.

Список литературы

1. *Днепров С.А.* Формирование нравственных ценностей младших школьников в межличностных отношениях на основе театрализации / С.А. Днепров // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 7. – С. 35–42.

2. *Дружинин В.Н.* Экспериментальная психология : учебное пособие / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.

3. *Ильин Е.П.* Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин // СПб.: Питер, 2009. – 241 с.

4. *Коноплева А.Н.* Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография ./ А.Н. Коноплева // Мн.: НИО, 2003. – 232 с.

5. *Малофеев Н.Н.* Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3–9.

6. Специальный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ЛНР – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<https://minobr.su/educations-standarts.html>.

7. *Четверикова Т.Ю.* Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования / Т.Ю. Четверикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 8. – С. 71–77. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2016/76106.htm>.

УДК 373.3.091.279.7

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ганжала Н.А., методист ГУ ЛНР «ЛИМЦ».

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные виды и формы оценивания в начальной школе, особое внимание уделено функциям отметки и оценки, рассмотрены основные принципы выставления отметок.*

***Ключевые слова:** отметка, система оценивания, критерии оценивания, начальная школа.*

В последнее время в содержании образования Луганской Народной Республики произошли качественные изменения: акцент с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения был перенесен на формирование общеучебных компетентностей учащихся. В связи с этим изменился и подход к оцениванию.

Одна из особенностей реализуемого Государственного образовательного стандарта начального общего образования Луганской Народной Республики – это нацеленность на достижение планируемых результатов образовательного процесса. Для реализации этой цели необходимо точно определять такие понятия как – оценка (оценивание) и отметка.

Оценивание – это процесс соотношения полученных результатов и запланированных целей образовательного процесса.

Отметка – является результатом оценивания, это количественное выражение учебных достижений обучающихся в цифрах или баллах. Функции школьной

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

отметки заключаются в следующем: она выступает средством диагностики образовательной деятельности, а также является связующим звеном между учителем, обучающимся и родителем.

Что касается принципов выставления отметки, то к ним относятся – объективность и справедливость, что достигается благодаря единым критериям оценивания учебных достижений, которые общеизвестны. Это обязательный учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, гласность и прозрачность, а также своевременность.

Функции отметки реализуются через нормативную составляющую (нацеленность на реализацию требований Государственного образовательного стандарта начального общего образования); информативно-диагностическую (что проявляется в возможности анализа результатов обучения и планирования необходимых путей улучшения образовательного процесса), а также стимулирующую и мотивационную.

Для отслеживания результативности деятельности обучающихся разработаны критерии оценивания, которые носят предметный характер. Также инструментарий оценивания разрабатывается при проверке уровня сформированности метапредметных результатов обучения при выполнении комплексных итоговых работ на основе литературного текста или республиканских проверочных работ в 4 классе по курсу «Окружающий мир».

В течение первого года обучения, когда формируются и развиваются начальные предметные знания, а также в период I семестра 2-го класса, текущая проверка знаний, умений и навыков осуществляется вербально, без их оценки в баллах. Вербальная оценка

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

конкретного учебного действия на первых этапах обучения должна быть аргументирована и объективна для каждого ребенка. Использование любой знаковой символики, заменяющей цифровую отметку в этот период недопустимо.

Во II семестре 2 класса, 3 и 4 классах оценивание учебных достижений осуществляется балльно. Проверка уровня знаний учащихся начальных классов осуществляется с помощью устного опроса и письменных контрольных работ. Письменные контрольные работы по базовым предметам проводятся только после достаточной теоретической и практической подготовки учащихся по проверяемой теме.

Необходимо обратить внимание на то, что во 2, 3 и 4 классах изучение таких предметов как «Физкультура», «Музыка», «Информатика», «Изобразительное искусство» и «Основы православной культуры» проводится без балльного оценивания. Это связано с формированием положительной мотивации, самостоятельной оценки результатов деятельности, а также развития самостоятельной контрольно-оценочной деятельности, развития творческих способностей учащихся и сохранения их психофизического здоровья.

Система оценивания – сложная и многофункциональная система, включающая текущее и итоговое оценивание результатов деятельности младших школьников; оценку деятельности педагогов и школы, оценку результатов деятельности системы образования в целом.

Государственный образовательный стандарт начального общего образования содержит требования к системе оценки достижения планируемых результатов

обучения [1]. В соответствии с ними система оценки, должна ориентировать на достижение результатов:

- личностных (духовно-нравственное развитие и воспитание);
- метапредметных (формирование межпредметности и универсальных учебных действий);
- предметных (освоение содержания учебных предметов).

Личностные результаты рассматриваются как достижения учащихся в их собственном развитии. Оно обеспечивается за счет таких компонентов образовательного процесса как учебные предметы и внеурочная деятельность.

Основным объектом оценки личностных результатов служит сформированность универсальных действий, включаемых в три блока:

- самоопределение (формирование внутренней позиции обучающегося);
- смыслообразование (поиск и установление личностного смысла учения);
- морально-этическая ориентация (знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение).

Результаты достижения личностных планируемых результатов балльно не оцениваются.

Функционирование системы оценивания обеспечивает:

- комплексный подход к оценке всех перечисленных результатов образования (предметных, метапредметных и личностных);
- возможность регулирования системы образования на основании полученной информации о достижении планируемых результатов, иными словами, возможность

принятия педагогических мер для улучшения и совершенствования процессов образования в каждом классе и образовательном учреждении.

В системе оценивания можно выделить внутреннее и внешнее оценивание.

К внутреннему оцениванию относится – текущий контроль, тематическое оценивание, промежуточное оценивание, семестровое и годовое оценивание. К внешнему – итоговые контрольные работы, в рамках которых могут осуществляться мониторинговые исследования. Их целью является определение соответствия результатов освоения обучающимися начальных классов основных образовательных программ соответствующим требованиям ГОС НОО ЛНР.

Одно из главных достоинств существующей системы оценивания состоит в том, что она максимально реально переключает контроль и оценивание (а значит, и всю деятельность образовательных учреждений) на достижение комплексных целей образовательного процесса, а также на определение уровня их эффективности.

Одним из вариантов реализации данных целей используется такой инструментарий (формы и методы оценки), где приоритетными становятся продуктивные задания по применению знаний и умений, предполагающие создание учеником в ходе решения своего личного информационного продукта.

Помимо традиционных предметных контрольных работ в практике работы начальной школы используется такой вид диагностической работы, как комплексная проверочная работа, которая направлена на выявление уровня сформированности универсальных учебных

действий младших школьников как в динамике за учебный год, так и за курс начальной школы.

Творческой группой педагогов начальных классов Луганска созданы методические пособия для учащихся 2, 3 и 4 классов, содержащие комплексные проверочные работы. Они являются системой заданий на межпредметной основе (по литературному чтению, русскому языку, математике и окружающему миру), составленных к предлагаемому для чтения тексту [2].

Целью предложенного в данных пособиях материала является формирование, развитие и оценка достижений планируемых результатов, а именно – работы с информацией, представленной в виде текста; навыков поиска информации и понимания прочитанного, преобразования и интерпретации текста; использование полученной ранее информации в новой ситуации; использование данных, представленных в тексте, для получения информации, необходимой для решения образовательных задач; анализ объектов с выделением его существенных признаков, а также использование речевых средств для решения различных коммуникативных задач.

При выполнении заданий комплексного характера в сфере регулятивных универсальных учебных действий оценивается способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение; в сфере познавательных универсальных учебных действий – это умение различать существенные и несущественные признаки; умение выделять причинно-следственные связи; использовать знаково-символические средства; в сфере коммуникативных универсальных учебных действий – это

способность адекватно передавать информацию, выражать свои мысли и отображать предметное содержание речи.

В методические сборники «Комплексные проверочные работы» включены тексты различного содержания: о памятных местах столицы Луганской Народной Республики городе-герое Луганске; об исторических личностях родного края; тексты с описанием представителей флоры и фауны Российской Федерации и Луганской Народной Республики, вошедших в Красные книги. Иными словами материал текстов предназначен не только для формирования, отработки и оценивания уровня обучения каждого ребенка, но и на развитие патриотических чувств и любви к малой родине.

Для осуществления оценивания комплексных проверочных работ разработаны соответствующие критерии оценивания. Инструментарий критериев учитывает выполнение заданий закрытого, открытого и творческого характера.

Таким образом, система оценки образовательных достижений обучающихся в начальной школе, является существенной составляющей образовательного процесса и одной из важных задач педагогической деятельности учителя. Этот компонент должен соответствовать современным требованиям общества, педагогической и методической наукам.

Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики. ЛНР, 2018г. [Электронный ресурс]. – <https://yadi.sk/i/7hTgWVvP3YCNKU>.

2. Комплексные проверочные работы для учащихся 2-4 классов: методическое пособие для педагогов начальных классов образовательных учреждений / Под общ. ред. Н.А. Малашковой. – Луганск: Пресс-экспресс, 2018. – 96 с.

УДК [37.011:172.16-029:9]:929 Ушинский

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ К.Д. УШИНСКОГО

Головко Т.И., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
odnoralova.2017@mail.ru

Научный руководитель: Божко В.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье проводится актуализация гуманистических идей и элементов педагогического наследия К. Ушинского относительно современных проблем развития образования в ЛНР. Подчеркивается, что дидактическая система, разработанная педагогом, раскрывает базисные вопросы выбора содержания образования.*

***Ключевые слова:** отечественная педагогика, педагогическое наследие, дидактика.*

Как и любой период, конец XX-нач. XXI столетия характеризуется противоречивыми тенденциями,

нестабильностью, сменой мировоззренческих позиций, переориентацией ценностей и приоритетов. Сегодня своевременными являются не столько проблемы компьютеризации жизни, сколько ее окультуривания, создания человеческого общества, формирования позитивного мышления, душевного равновесия, конструктивного поведения и ответственности.

Понятие «образование» в первичном понимании означает процесс и результат формирования духовной составляющей личности человека, усовершенствование его способностей, поведения, становления его индивидуальности.

Для обновления содержания и гуманизации целей образования у нас есть незаменимый фундамент – бесценное наследство выдающихся ученых и практиков, педагогов и психологов. В поисках путей гуманизации образования и воспитания педагогическая наука и практика обращаются к разным источникам, в частности к философско-педагогическому опыту прошлого. Среди лучших достояний мировой и отечественной педагогики не может оставаться без внимания исследователей гуманистический потенциал философско-педагогической системы известного ученого Константина Дмитриевича Ушинского, которая охватывает насущные проблемы педагогики, освещает сложные взаимосвязи между ведущими педагогическими категориями и элементами образовательного процесса.

Именно К. Ушинский указал влияние образования, обучения и воспитания на развитие человека и общества в целом, тем самым изменив отношение к данному вопросу в научном мире. Его идеи стали основой для российской

педагогической научной школы, которые и по сегодняшний день не теряют актуальности.

Целью данной статьи является анализ гуманистических идей и элементов педагогического наследия К. Ушинского, их актуализация относительно современных проблем развития образования в ЛНР.

В условиях второй половины XIX века педагог сумел совершить огромный прорыв, выступая за демократизацию системы образования, обусловленную необходимостью социальных реформ. Переработав все лучшее, что было на тот момент как в российской, так и зарубежной педагогике, К. Ушинский установил главные проблемы и задачи, стоящие перед теорией и практикой обучения и воспитания. Сумел найти решение для многих из этих проблем. Одним из первых он начал объединять педагогику и психологию, изучая человека с точки зрения его и физических и психологических особенностей, а также влияния на него окружающей среды. Кроме того, К. Ушинский не мыслил педагогику без изучения физиологии, логики, истории, то есть всего того, что может сделать человека гармонично развитым.

Задачей обучения он считал создание оптимальных условий для ребенка на уроке. При этом средства воспитания и обучения должны отталкиваться от антропологических особенностей человека. Этой теме посвящены два первых тома его труда: «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». К. Ушинский отмечал необходимость обучения в зависимости от способностей человека, склада его ума и интересов, процесс обучения рассматривал как непрерывный труд, имеющий определенные этапы: восприятие материала, обработка знаний; систематизация

знаний; закрепление знаний и умений. Эти этапы мы можем видеть и сегодня в школьной образовательной системе.

А для того, чтобы данная система работала, К. Ушинский предлагал выполнять следующие условия: начало обучения должно быть не ранее 7 лет; цельность преподавания; постоянное взаимодействие с учениками, влияние на них; уверенность в усвоении материала; полезность полученных знаний; самостоятельная и творческая работа обучающихся.

Дидактика, как теория обучения, представлялась ученому систематически разработанной теорией, вооружающей учителя для практической деятельности. К. Ушинский стремился к тому, чтобы не создавать готовый свод правил для учителя, а помочь ему осознать те явления и процессы, на которых строятся правила руководства детьми [1]. По его мнению, цели обучения и воспитания должны рассматриваться в концепции развития личности. То есть, целью воспитания и обучения должна стать помощь в раскрытии потенциала человека, а также его умственных способностей. Он неоднократно подчеркивал, что воспитание должно быть осознанным делом, в котором определена цель и средства, необходимые для его достижения. Также К. Ушинский отмечал, что особое место в жизни человека должен занимать труд. «Воспитание должно развивать в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни» [2].

Следует отметить некоторые дидактические принципы, которые использовались в педагогической деятельности К. Ушинским и которые остаются актуальными для современной школы: принцип

доступности; принцип систематичности; принцип единства обучения и воспитания; принцип мышления; принцип наглядности; принцип активности.

Что касается методов и форм обучения, К. Ушинский стремился к разнообразию, желая избавиться от зубрежки и ввести в обучение личный интерес, творчество и самостоятельную работу учащихся. Он был сторонником классно-урочной системы, которая используется и сегодня, утверждая, что такая система позволяет дать глубокие знания, развивать возможности школьника, воспитывать нравственно-ценностные качества. При этом предлагалось использовать смешанные уроки (объяснение и повторение), устные, практические, письменные упражнения, а также оценку знаний. По примеру использования К. Ушинским беседы в педагогической практике, часто можно встретить в современных школах фронтальный опрос учащихся.

К. Ушинского как ученого интересовали также и сущность образовательного процесса, пути и способы трансляции содержания образования и способы развития активности и самостоятельности личности. Он считал, что в ходе получения новых знаний учащиеся под руководством учителя осваивают нелегкий путь – исследуют проверенные факты и дальнейший их синтез, изучают развитие концепции научных понятий. Данный подход дает возможность ученикам со временем, подводить итог и классифицировать знания, выработать принципы и системы научных понятий.

Дидактическая система, разработанная К. Ушинским, раскрывает базисные вопросы выбора содержания образования. Педагог изучил психофизическую природу преподавания, проанализировал психологические

механизмы внимания, заинтересованности, памяти, воображения, чувств, мышления, аргументировал потребность их учёта и развития в процессе обучения. Принимая во внимание возраст ребенка, он указывал на своевременность начала обучения, так как преждевременное обучение, как и запаздывание имеет негативные последствия. От преждевременного обучения ученики быстро устают, это вселяет в них неуверенность, отбивает желание учиться, а запаздывание вызывает отставание в развитии детей.

В современной школе многочисленные дидактические принципы педагога до сих пор являются передовыми, хотя и претерпели некоторые изменения форм и содержания работы.

Анализ педагогической системы К. Ушинского позволяет утверждать, что ее основу составляют идеи гуманизации, педагогического творчества духовности, направленности в будущее, что является крайне важным и сегодня. Главной ценностью в педагогике есть личность, индивидуальность. Заслуга К. Ушинского состоит в том, что он один из первых осуществил философский подход к педагогике, поставив в ее центре ценностное отношение к образованию, которое рассматривал как непрерывный процесс восхождения к ценностям культуры. Главной ценностью в педагогике есть личность, индивидуальность. К. Ушинский – один из выдающихся представителей отечественной традиционной гуманистической педагогики.

Список литературы

1. Богуславский М. В. К. Д. Ушинский : классическое наследие для современного образования /

М.В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2014. – № 1. – С. 141–150.

2. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики / К.Д. Ушинский. – М.: УРАО, 2002. – С. 134.

УДК [373.3.091.12:331.103]

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Григорьева О.А., магистрант II курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», ksusagrigorieva@gmail.com.

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с формированием и развитием у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий, раскрыты возможности внеучебной деятельности для реализации этой задачи.

Ключевые слова: младший школьный возраст, внеучебная деятельность, коммуникативные универсальные учебные действия.

Школа сегодня стремительно меняется в соответствии с требованиями времени. С точки зрения

современных представлений о фундаментальном образовании важнейшей его характеристикой является не предоставление обучающемуся как можно большего объема конкретных предметных знаний, а формирование у ребёнка умений учиться, овладения способами действий. Сегодня очень важно вооружить ученика такими способами действий, которые помогут ему постоянно развиваться и самосовершенствоваться в непрерывно меняющемся обществе. Поскольку начальная школа является первой образовательной ступенью в системе непрерывного образования, закладывает фундамент общеобразовательной подготовки школьников, то важным становится вопрос выбора методов и технологий, которые бы максимально способствовали социализации учеников, адаптации их к условиям современной жизни, самостоятельному принятию решений; формированию коммуникабельности, способностей к сотрудничеству.

Авторы многочисленных научных исследований доказывают необходимость формирования коммуникативных умений человека, начиная с самого раннего возраста. В работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Ж. Пиаже, А.Г. Самохваловой, Г.А. Цукерман и др. отмечается, что младший школьный возраст является наиболее оптимальным периодом для эффективного усвоения широкого спектра коммуникативных умений в различных видах деятельности.

Анализ теории и практики формирования коммуникативного компонента деятельности детей младшего школьного возраста позволяет говорить о наличии ряда проблем в плане поиска путей и возможностей решения обозначенной задачи. В частности,

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

можем отметить недостаточное, на наш взгляд, внимание к созданию условий формирования коммуникативных умений данной возрастной группы, особенно во внеурочной деятельности. По нашему мнению, возможности внеучебной деятельности по формированию коммуникативных умений младших школьников используются не в полной мере [1, с. 47].

Исходя из концепции Л.С. Выготского [3, с. 71], можно утверждать, что формирование коммуникативных навыков детей является одной из приоритетных задач школы, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных навыков субъектов общения. В качестве средств формирования коммуникативных умений учеными предлагаются различные коммуникативные упражнения и игры, беседы и игровые задания, которые могут применяться как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Игровая деятельность, являющаяся ведущим видом деятельности для дошкольников, применительно к младшим школьникам уступает свое место деятельности учебной. Однако она продолжает оказывать существенное влияние на развитие и становление личности ребенка и должна, по нашему мнению, быть широко использована для приобретения и совершенствования детьми младшего школьного возраста коммуникативных умений. На наш взгляд, именно внеучебная деятельность обладает достаточным потенциалом для развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников посредством реализации различных проектов, предметных кружков, театрализованной деятельности и др.

В соответствии с положениями действующего ГОС реализация образовательным учреждением основной

образовательной программы начального общего образования происходит наряду с урочной и через внеучебную деятельность детей. Тем самым, разработчики стандартов 2 поколения увеличили роль и значимость внеучебной деятельности в начальной школе, возвели ее в разряд полноправных компонентов основной образовательной программы, полностью снимая ранее существовавший второстепенный характер ее реализации.

Основной отличительной особенностью внеучебной деятельности является ее нацеленность на формирование не предметных, а метапредметных и личностных результатов. Специфика этой деятельности выражается, прежде всего, в ее добровольном характере с предоставлением каждому ребенку права выбора оптимальных именно для него форм и направлений такой деятельности, проявления большей самостоятельности и активности, творческой направленности, что позволяет реализовать принцип ориентированности на личность, ее самоопределение с применением системы разнообразных средств, методов и форм организации внеучебной деятельности.

Перед внеучебной деятельностью ставится ряд значимых образовательных задач, среди которых: обеспечение благоприятной адаптации ребенка в школе; оптимизация учебной нагрузки обучающихся; создание комфортных психологических условий для развития ребенка; учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Внеучебная деятельность согласно положениям ГОС организуется по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное,

общекультурное) в таких формах, как экскурсии, кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т. д.

Таким образом, оставаясь отраслью досуга младших школьников с присущими ей отличительными от урочной деятельности признаками, внеучебная деятельность приобретает все больший образовательный потенциал, заключающийся, в первую очередь, в формировании личностных и метапредметных универсальных учебных действий, в том числе и коммуникативных.

По итогам диагностики исходного уровня коммуникативных умений детей младшего школьного возраста нами был выявлен недостаточный уровень сформированности всех базовых видов коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Для проведения экспериментальной работы по повышению уровня развития коммуникативных УУД у детей младшего школьного возраста (7-10 лет), а также преодоления выявленных коммуникативных трудностей предложена разработка комплексов внеучебных занятий, нацеленных на всестороннее формирование и развитие коммуникативных умений [2, с. 53]. Все занятия предлагаемого комплекса условно можно разделить на 4 группы в соответствии с их первоочередными задачами:

- 1) занятия, направленные на формирование действий интеракции;
- 2) занятия, направленные на формирование действий кооперации;

3) занятия, направленные на формирование действий интериоризации;

4) занятия, направленные на создание комфортной внутриклассной атмосферы, коррекцию самооценки.

Резюмируя сказанное, акцентируем внимание на том, что совершенствование коммуникативных умений младших школьников является одной из приоритетных задач в образовательном процессе начальной школы, а их формирование в качестве универсальных учебных действий будет протекать более интенсивно, если в процессе внеучебной деятельности проводить систематическую работу в этом направлении.

Список литературы

1. *Арефьева О.М.* Формирование коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.М. Арефьева. - Москва, 2012.– 186 с.

2. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

3. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. –М.: Лабиринт, 2008. – 306 с.

УДК [373.3.016:003-028.31]:75.056

ИЛЛЮСТРАЦИИ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТАМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Деркач А.А., студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», aliisanna@mail.ru

Научный руководитель: Якименко Л.Н., канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

***Аннотация.** В предлагаемой статье доказано, что развитие читательского интереса у младших школьников на уроках литературного чтения является важнейшей задачей в контексте литературного образования детей. Установлено, что результативность этого процесса зависит от ряда психолого-педагогических условий, которых должен придерживаться учителей на уроках литературного чтения и во внеурочной деятельности обучающихся, а также от применения с этой целью наиболее эффективных дидактических средств, среди которых – иллюстрации к художественным произведениям. Автор перечисляет требования к иллюстрациям как средству активизации читательского интереса у учеников начальной школы и предлагает методические рекомендации их использования.*

***Ключевые слова:** читательский интерес, младшие школьники, литературное чтение, иллюстрации к художественным произведениям.*

Интересы младшего школьника во многом зависят как от учебной, так и от внеучебной деятельности, которая одновременно является источником их развития, а также наполняет новым содержанием и зависит от них. В младшем школьном возрасте происходят значительные изменения в характере интересов детей (широта – узость), особенностях (устойчивость – неустойчивость, а также преемственность, сменяемость, этажность, близость к собственному жизненному опыту, разбросанность, ориентация на близкий результат) и направленности (эгоистичность – коллективизм) [5, с. 178].

Динамика интересов предполагает возникновение у младших школьников на основе познавательного интереса учебных интересов, которые направляют внимание детей на разные предметы: математику, естествознание, русский и иностранный языки, а также на чтение, которое ориентирует школьников на обогащение их опыта через книги.

Понятие «читательский интерес» впервые было введено в научный оборот, изучено и описано Х. Алчевской и Н. Рубакиным. В психолого-педагогической литературе формирование читательского интереса рассматривается в контексте исследований познавательных возможностей школьников (В. Давыдов, Б. Друзь, Г. Костюк, Г. Щукина), роли интереса в учебно-воспитательном процессе (А. Киричук, А. Копчук, М. Рубинштейн, В. Сахаров, Н. Светловский, В. Сухомлинский, К. Ушинский и др.). Важные аспекты этой проблемы отражены в научных трудах отечественных ученых (Н. Бибик, Л. Ивановой, А. Коваленко, Г. Коваль, Я. Кодлюк, В. Мартыненко, Н. Наумчук, А. Савченко, Ю. Федоренко, А. Янченко и других), в которых

определены первоосновы литературного образования младших школьников, проанализировано содержание читательских умений и описана работа с учебником на уроках литературного чтения. При этом малоисследованными остаются дидактические основы развития читательских интересов обучающихся средствами иллюстрации [5, с. 179].

Анализ историографии свидетельствует о том, что педагогическая проблема использования иллюстраций к художественным текстам – в учебнике, в самой художественной книге, в хрестоматии и др. – для стимулирования читательского интереса у детей младшего школьного возраста недостаточно разработана.

Читательский интерес, как и другие интересы, является аксиологическим качеством личности, специфическим феноменом, который соотносится с характером процесса чтения, включает в себя практическую деятельность – чтение как непосредственный контакт с текстом, теоретическую деятельность, познание и творчество как высший уровень деятельности – речь идет об усвоении содержания прочитанного, проявляющегося в обратных связях читателя с книгой [2, с. 14].

Изучение читательского интереса специалистами дало возможность выделить следующие положения: читательский интерес учащегося прослеживается, прежде всего, в положительном отношении читателя к чтению, в стремлении ознакомиться с содержанием произведения как источником новых знаний и переживаний; в нем проявляются познавательные, эмоциональные и волевые свойства; читательские интересы могут иметь эпизодический и устойчивый характер; возрастной подход

к формированию интереса к чтению и читательского интереса как такового предполагает не только учет тех особенностей, которые ярко выражены на данном этапе возрастного развития, но и опору на те особенности, которые еще не полностью проявились на данной стадии развития, но будут формироваться в будущем. Кроме того, выявлено, что источниками стимулирования читательского интереса у младших школьников считают учебную деятельность, содержание учебного материала, сам процесс организации познавательной деятельности, а также использование на уроках литературного чтения иллюстраций [1, с. 13].

Сформированность читательских интересов у младших школьников определяется такими критериями, как когнитивным, эмоционально-мотивационным и деятельностным и показателями – наличием эмоционального отношения к процессу чтения, устойчивостью доминирующих потребностей и мотивов к чтению художественного произведения, участием в решении проблемных ситуаций, умение проявить творческую активность, умственную самостоятельность и инициативность. Это следует учесть при определении уровня сформированности читательского интереса у младших школьников.

Воспитание интереса к содержанию художественного произведения у детей младшего школьного возраста зависит от наличия в процессе начального образования определенных педагогических условий: дифференциации содержания художественных произведений согласно возрастным и индивидуальным возможностям детей; от создания системы взаимодействия детей и взрослых во время ознакомления с содержанием художественных

произведений; при условии побуждения детей к воспроизведению содержания художественных произведений в различных видах деятельности. Не менее важно в работе с детьми младшего школьного возраста использовать иллюстрации, так как при работе над предметной иллюстрацией формируется и совершенствуется интерес к лексической системе языка; познается грамматический строй речи; развивается связная речь и, что не менее важно, стимулируется читательский интерес детей [5, с. 180].

Иллюстрации – это рисунки, образно раскрывающие текст, подчиненные содержанию и стилю литературного произведения. С одной стороны – ими украшают книгу и обогащают ее декоративный строй, а с другой – привлекают внимание к содержательной стороне через визуальные образы, поэтому к иллюстрациям относят произведения, которые предназначены для восприятия в определённом единстве с текстом.

Иллюстративный материал тесно взаимосвязан с другими структурными компонентами учебника и реализует их. Его дидактические функции довольно специфически, присущи только ему: средствами цветного и черно-белого изображения он призван усиливать познавательное, идейное, эстетическое и эмоциональное действие учебного материала и обеспечить этим его успешное усвоение. К иллюстративному материалу относят следующие элементы: иллюстрации (художественно-образные: сюжетные и предметные; документальные; технические; фотоиллюстрации, в том числе комбинированные), а также чертежи, схемы, диаграммы, планы, графики, карты и т.п. [4, с. 40].

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

Все вышесказанное позволяет говорить о необходимости тщательного отбора книг и иллюстраций для работы с младшими школьниками, руководствоваться такими принципами отбора, как: иллюстрация должна быть высокохудожественной, реалистичной, связанной с содержанием читаемого; доступна по содержанию; изображения должны быть четко исполнены, иметь четкий контур, правдивы; по колориту иллюстрации должны быть разнообразными; элементы (части) иллюстрации связаны друг с другом; рисунки в пределах каждой главы и во всей книге должны быть логически и последовательно связаны между собой; рисунок должен быть органически связан с текстом.

Эффективное использование иллюстративного материала как средства формирования читательского интереса может быть только при условии выполнения следующих условий: осознание учащимися направленности предложенной им деятельности по выявлению связи между текстовой информацией и изображением, что в целом подчиняется направлению по выделению, изучению и включению в целостную систему знаний новой специфической информации; ознакомление учащихся с содержанием конечной цели через постановку исходной задачи по изучению изображения [3].

В работе над художественным произведением с помощью художественной иллюстрации условно можно выделить три этапа: до чтения, в ходе чтения, после чтения.

Методы и приемы работы с книжной иллюстрацией до чтения: демонстрация обложки книги; показ иллюстрации с целью объяснения нового слова; рассматривание иллюстраций; вопросы по иллюстрации с

целью прогнозирования содержания произведения; в ходе чтения: рассматривание иллюстраций после чтения каждой части; показ иллюстраций в ходе чтения; после чтения: мысленное воспроизведение ранее рассмотренной иллюстрации; определение «звучания» иллюстрации; беседа по предметным и сюжетным иллюстрациям (вопросы, устанавливающие связь между содержанием иллюстрации и прослушанным текстом); «вхождение» в иллюстрацию; выявление характера героя на основе анализа внешнего облика и взаимодействия с другими героями, изображенными на иллюстрации; составление словосочетаний, предложений, небольших текстов по иллюстрации; вопросы к детям, выясняющие их эмоциональное отношение к иллюстрации; составление продолжения (части) текста по иллюстрации; воссоздание внешнего вида, действий, настроения героев произведения на основании иллюстраций [2, с. 22].

Таким образом, развитие читательского интереса у младших школьников зависит от ряда психолого-педагогических условий, а также от использования иллюстраций как дидактического средства, но при этом сами иллюстрации должны соответствовать многим требованиям – как художественно-эстетическим, так и методическим.

Список литературы

1. *Адамов Е.Б.* Иллюстрация в художественной литературе / Е.Б. Адамов. – М.: Искусство, 1959. – 88 с.
2. *Асташов Н.А.* Текстовая иллюстрация как средство формирования у младших школьников типа правильной читательской деятельности / Н.А. Асташов // Начальная школа. – 2011. – №7. – С. 13–32.

3. *Грин А.* Как должны выглядеть иллюстрации к детским книгам / А. Грин. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://mel.fm/knigi/589647>

4. *Дехтерев Б.* Познание мира и иллюстрация / Б. Дехтерев // Детская литература. – 1990. – № 3. – С. 34–43.

5. *Тумова З.В.* Формирование читательских интересов у младших школьников / З.В. Тумова // Наука и современность. – 2014. – № 30. – С. 177–189.

УДК 378.11.3.-051:373:371.091.4 Блонский

П.П. БЛОНСКИЙ О СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Заблодская К.И., преподаватель ГОУ ВО ЛНР ОП «Стахановский педагогический колледж ЛГПУ», kristinazablodskaya@yandex.ru

***Аннотация:** В данной статье рассматриваются идеи П.П. Блонского подготовки учителя новой школы. Проводится анализ идей автора с позиции современного подхода в подготовке педагогических кадров.*

***Ключевые слова:** подготовка учителей, профессиональная позиция.*

Современная ситуация характеризуется рядом глобальных противоречий во всех сферах жизни, не только в педагогике. С переходом на образовательные стандарты на начальных этапах их реализации педагоги столкнулись с инертностью, стереотипностью мышления и действия. После осмысления первичных результатов деятельности,

анализа условий, средств и потенциала, последующим уже вторичным осмыслением результатов, повторением ошибок, когда-то имевших место в истории, приходим к необходимости проведению анализа уже имеющегося опыта в истории педагогики по организации системы обучения на основе системно-деятельностного и практико-ориентированных подходов.

Данные подходы предполагают воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, задачам построения демократического гражданского общества на основе диалога культур. А для того, чтобы данные требования были успешно реализованы, необходимо проследить путь становления профессионала, который будет данные качества формировать у подрастающего поколения – современного, отечественного педагога.

Упомянув педагогов, которые оказали заметное влияние на становление отечественной педагогической науки, особенно в вопросах подготовки учителей, следует отметить имя П.П. Блонского.

П.П. Блонский – выдающийся советский педагог и психолог, один из первостроителей советской трудовой школы, родоначальник педологии, науки, которой сейчас нет, автор десятков трудов, которые имеют актуальность и в настоящее время. Его монография «Трудовая школа» (1919г.) рассматривалась как теоретический ориентир в создании новой школы. Стремление помочь учителям в нелегкой деятельности стимулировало поиск оригинальных педагогических идей, которые, на наш взгляд актуальны и в современных реалиях.

Внимательно изученные, заново осмысленные в аспекте современных проблем воспитания, его идеи могут,

а в ряде вопросов и должны быть приняты на вооружение для более точного, правильного решения насущных задач воспитания и обучения современного учителя. Именно в этой связи и следует рассматривать значимость педагогического наследия П.П.Блонского, в котором заключен колоссальный потенциал для пополнения общечеловеческих и национальных традиций важными разработками в области воспитания и образования.

Рассматривая воспитание учителя и в целом, П.П. Блонский выдвигал идею о том, что на начальных этапах погружения в педагогическую деятельность – приоритетным является воспитание.

«Для меня образование учителя менее важно, нежели воспитание его, и в этом я сильно расхожусь с теми, кто ещё не перестал думать, что главная роль учителя – сообщать «суммы знаний» [1, 618 с.]

Также автор описывает опыт своей работы по подготовке учителей первой и второй ступени и дошкольных работников в одном московском учреждении. Он знакомит с программой подготовки учителей на первом году обучения (пропевдическом), которая ставила перед собой целью воспитания личности будущего педагога, как человека. На наш взгляд, данный подход П.П. Блонского включал в себя формирование профессиональной позиции будущего педагога. Как утверждает сам автор, в педагогическом деле преждевременная специализация очень вредна, так как способствует формированию педагогических ремесленников третьего сорта.

С точки зрения современных авторов, профессиональная позиция педагога является системой отношений, осознанным выбором, базовой ценностной установкой педагога, определяющая его бытие в

профессиональной сфере с соотношением с готовности к самосовершенствованию в профессиональной сфере.

На основе формирования именно профессиональной позиции на первом этапе, П.П. Блонский предлагает построить дальнейший путь в профессию для учителя на втором году обучения – общепедагогическом. Здесь автор предлагает «пропустить» студентов через все виды педагогической работы (дошкольной, школьной и клубно-колониальной работы) с некоторым излишком времени для небольшой специализации. Это необходимо для того, чтобы будущий педагог знал возрастные особенности, психологию школьников и в соответствии с этим продумывать методику обучения и воспитания детей. Похожая градация в подготовке и современных учителей, где студенты за время обучения проходят различные виды практик, только не на втором году обучения, а на протяжении всего периода обучения в образовательном учреждении.

Третий год П.П. Блонский называет «специальным, и даже очень».

На основе сформированной таким образом профессиональной позиции будущего педагога в дальнейшем предполагалось научное образование студентов. Мы считаем, что те идеи П.П. Блонского, которые отображают воспитание учителя находят отражение в профессиональной позиции, а она, в свою очередь, включает в себя ряд компетенций.

В современных стандартах подготовки учителей мы встречаемся с рядом требований к результатам освоения программ подготовки специалистов в сфере образования. Все эти требования выступают компетенциями: общими или профессиональными. Сопоставив действующие стандарты, в которых отображены требования к общим

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

компетенциям, которые должны быть сформированы у будущих педагогов, с идеями П.П. Блонского в вопросах подготовки учителей, мы видим, что взгляды и идеи педагога реализуются и сейчас, только носят другое название.

Упомянув о новом учителе, П.П. Блонский говорит о человеке, который не является пассивным деятелем школы, а выступает активным её строителем и организатором. Учитель, по мнению П.П. Блонского нуждается в организационном опыте и организационных навыках, так как он воспитывает детей, а значит, организует их трудовую кооперацию. Данное мнение отражается и в стандарте и подразумевает в себе уметь организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. Также, необходимость организаторских умений выступает необходимой составляющей как воспитательной, так и образовательной деятельности.

Говоря о воспитании учителя, следует отметить идеи автора о том, что учитель следует совместно с достижением науки, техники и искусства и, одновременно, бок о бок с трудящимися массами – это является воспитанием интеллигенции в духе понимания, сочувствия и служения интересам трудящихся масс. Данное мнение автора вполне находит отображение в настоящее время, где учитель осуществляет профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий.

Высказывания педагога о том, чтобы учитель был воспитанным и образованным человеком, который путем самообразования систематически повышал свою

квалификацию и умственный кругозор находят отображения и в наше время, когда педагог должен самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.

Автор говорит о том, что применение такого подхода к обучению – деятельностного – позволит воспитать учителя, которого требует время. Учитель имеет на детей не только сильное влияние, но и продолжительным, ежедневным примером выступает в качестве воспитывающего авторитета. Совершенно ясно, что личность и педагогическое искусство учителя имеют исключительное значение для воспитания детей как во время П.П. Блонского так и в наши дни.

Список литературы:

1. *Блонский П.П.* Избранные педагогические произведения. [Электронный ресурс] – Режим доступа : URL. http://elibr.gnpbu.ru/text/blonsky_izbrannye-proizvedeniya_1961/go,632;fs,1/

УДК [373.3.091.12:331.103]

ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зарбиева А.Р., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», alenka.zvezdochka@mail.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. *В статье раскрыта сущность понятия «художественное воспитание младших школьников», рассмотрены общие подходы к организации внеучебной деятельности в начальной школе; принципы, формы и методы художественного воспитания младших школьников во внеучебной деятельности.*

Ключевые слова: *младший школьник, художественное воспитание, внеучебная деятельность.*

Возрастание роли духовного фактора в развитии личности выдвигает художественное воспитание на новые позиции в современном обществе. В младшем школьном возрасте закладываются культурологические основы нравственного, эстетического и художественного воспитания. А от того, каким образом и в какой форме они будут заложены, зависит дальнейшее развитие и будущее как отдельно взятой личности ребёнка, так и подрастающего поколения в целом, поскольку художественное воспитание является одной из важных сторон воспитания ребенка. Оно оказывает влияние на развитие эмоциональной сферы личности, повышение познавательной активности, способность легко ориентироваться в решении творческих задач, освоить этнокультурные и общечеловеческие ценности.

Художественное воспитание ученые рассматривают как педагогический процесс, который направлен на развитие личностных качеств в ходе его взаимодействия с искусством. Научить ребенка чувствовать и понимать

красоту жизни – большая и трудная задача, которая требует длительной работы взрослых. По мнению исследователей [2; 3; 5] художественное воспитание является процессом целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у воспитуемых формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность по возможности творить в искусстве.

Целью художественного воспитания с точки зрения Т.Н. Фокиной, является воспитание целостной гармонично развитой личности, для которой характерна сформированность художественно-эстетического сознания, наличие системы художественно-эстетических потребностей и интересов, способностей к творчеству, правильное понимание прекрасного в действительности и искусстве [5].

Следует отметить, что задачи художественного воспитания реализуются не только на уроках изобразительного искусства, но и во внеучебной деятельности. С помощью эффективной организации внеучебной деятельности у ребенка воспитывается не только ум и чувства, но и развивается воображение и фантазия. Красота в жизни и искусстве содействует приобретению чувственного опыта, развитию эмоциональной сферы личности, оказывает большое влияние на изучение нравственной стороны действительности, улучшает познавательную активность.

Исследователи в области художественного воспитания личности [4] считают необходимым соблюдение ряда условий для реализации его задач: использование индивидуального подхода; создание

благоприятной окружающей среды; наличие произведений искусства в быту; наличие заинтересованности и желания у детей.

Одним из начальных этапов общения с красотой и искусством является восприятие, от полноты и глубины которого зависят в дальнейшем эстетические переживания, художественные идеалы и вкусы. Д.Б. Лихачев художественное восприятие характеризует как: «способность человека вычленять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, пробуждающие эстетические чувства» [4, с. 52]. Лишь таким образом дети могут освоить основы художественного явления, его содержания, формы. Для полноты восприятия художественных образов у ребенка необходимо развивать способности тонкого различения цвета, формы, музыкального слуха, различения тональности, оттенков звука и других отличительных черт.

Организация художественного воспитания может проходить в разных видах деятельности. Для младших школьников такими видами является учебная и внеучебная деятельность. Внеучебная деятельность – особый вид деятельности, который направлен на развитие компетенций учащихся во внеучебное время. Ведущими формами организации художественного воспитания на основе внеучебной деятельности можно назвать художественные выставки; посещение театров; кружки художественного творчества; студии; творческие блок-недели; социальные проекты на основе художественной деятельности.

С помощью предложенных форм внеучебной деятельности можно формировать у обучающихся глубокие коллективные эмоции, аналогичные тем, которые

люди испытывают при посещении театров или художественных выставок. Среди методов художественного воспитания, по мнению исследователей [1, с. 42], можно выделить метод убеждения; приучения; метод побуждения к сопереживанию; метод проблемных ситуаций. Использование данных методов в комплексе будет способствовать повышению уровня художественной воспитанности, проявлению творческого потенциала; желания находится в окружении прекрасного.

В качестве основных принципов организации внеучебной деятельности в начальной школе и художественного воспитания в ее контексте можно выделить такие, как: посещение занятий в соответствии с увлечениями, способностями; учет возрастных особенностей учащихся при организации внеучебной деятельности; совокупность индивидуального и группового подхода к занятиям; взаимосвязь практической деятельности с теорией; формирование активной жизненной позиции; насыщение образовательной среды художественно-эстетическим контекстом.

В качестве примера организации художественного воспитания можем привести опыт ГОУ ЛНР «Червонопартизанская средняя школа № 1», в которой используются в качестве форм включения в образовательный процесс задания художественно-эстетической тематики и проведение школьных художественных выставок.

В школе разработаны дополнительные общеразвивающие программы по различным направлениям, одним из которых является общекультурное. В начальной школе художественное воспитание реализуется в рамках программы внеурочной

деятельности «Ритмика», целью которой является приобщение детей к танцевальному искусству, развитие их художественного вкуса и физического совершенствования, содействие всестороннему развитию и раскрытию творческого потенциала.

Ритмика – исполнительный вид музыкальной деятельности, в котором содержание музыки, ее характер, образы передаются в движении. Основа ритмики – музыка, а движения используются как средство более глубокого ее восприятия и понимания. Программное содержание ритмики подводит детей к ощущению гармонической слитности движений с музыкой, что способствует развитию творческого воображения. В ходе реализации программы достигается решение таких задач: формирование основ музыкальной культуры; музыкально-эстетического сознания через развитие способности чувствовать, эстетически переживать музыку в движении; музыкальные способности (эмоциональную отзывчивость на музыку, слуховые представления, музыкально-ритмические чувства).

Одним из личностных результатов освоения курса ритмики является развитие у детей пространственного воображения в творческих заданиях по созданию музыкально-ритмических игр, этюдов, танцевальных композиций. В процессе художественного воспитания у выпускников начальной школы развивается интеллектуальная и эмоциональная сферы, художественный вкус, расширяется музыкальный и культурный кругозор. В ходе реализации программы идет активный процесс становления личностных отношений, проявления творческой инициативы в различных видах

художественной деятельности, развитие творческой фантазии.

Краткий обзор психолого-педагогической литературы по проблеме художественного воспитания и примеры из педагогической практики позволяет сделать вывод, что художественное воспитание младших школьников является неотъемлемой частью образовательного и воспитательного процесса.

Список литературы

1. *Волков Б.С.* Младший школьник. Как помочь ему учиться / Б.С. Волков. - М.: Академический проект, 2005. – 98 с.

2. *Комарова Т.С.* Школа творческого воспитания / Т.С. Комарова. - М.: Зимородок: Карапуз, 2006. – 418 с.

3. *Лихачев Б.Т.* Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. - М.: Просвещение, 1985. – 175 с.

4. *Лук А.Н.* Мышление и творчество / А.Н. Лук. – М.: Наука, 1980. – 144 с.

5. *Хуторской А.В.* Только три из множества возможных / А. В. Хуторской // Народное образование. - 1991. - №7. – С. 42-44.

УДК 373.3.091.26

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зинчук О.А., учитель начальной школы ГОУ ЛНР
«Стахановская средняя школа № 18».

Научный руководитель: Якименко Л.Н., канд.
филол. наук, доцент кафедры начального образования
Института педагогики и психологии
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. В данной статье раскрывается
сущность понятий «оценивание», «оценка», «отметка».
Рассматривается возможность использования
оценивания знаний, умений и навыков младших школьников
как средства активизации их познавательной
деятельности.

Ключевые слова: оценивание, младшие школьники,
познавательная деятельность.

Оценивание является неотъемлемым элементом образовательной системы. Его результаты позволяют определить эффективность организации и осуществления учебного процесса, наладить обратную связь с учениками, мотивировать их активную познавательную деятельность. Сегодня процесс обучения переориентирован с формального накопления знаний на формирование потребностей, умений и навыков самостоятельно усваивать новые знания, чтобы в дальнейшем обеспечить собственную конкурентоспособность на рынке труда.

Не смотря на многообразие функций оценивания как важнейшего элемента образовательного процесса, глубокое и всестороннее исследование вопросов оценивания в научно-педагогической и методической литературе [1; 3–6] позволяет утверждать, что одной из главных является ориентация ученика на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов в обучении. Согласно Государственному образовательному стандарту начального общего образования ЛНР, устанавливаются требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: «личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности; метапредметным, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями; предметным, включающим освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира» [2, с. 5].

Современная система оценивания далека от совершенства, отягощена многими проблемами, ей

присуща определенная тенденциозность, субъективизм. Нередко отметки зависят от отношения учителя к ученикам, отсюда – как занижения, так и завышения оценок. Многие подходы к оцениванию, такие как «счетоводческий», зависимость оценки от количества выполненных заданий, «среднеарифметический» обосновано вызывают возражения у методистов.

Также много споров вокруг оглашения отрицательной оценки перед всем классом с ее психотравмирующим эффектом. Не смотря на «детоцентрический», гуманистический тезис современной педагогики о том, что любая отметка является характеристикой уровня достижения обучающихся, «уровень критически низкий», «начальный» уровень знаний как достижение не воспринимается ни учащимися, ни родителями, ни педагогами. Сегодня много говорится о том, что отсутствие оценки в баллах, отметки будет способствовать формированию у детей внутренней мотивации, станет положительным стимулом для развития познавательной активности, но большинством учителей и родителей безотметочное оценивание учебных достижений учащихся начального звена воспринимается неоднозначно из-за недостаточной осведомленности о значении этой технологии. Такая ситуация будет оставаться до тех пор, пока учитель и ученик не овладеет реальной технологией – инструментами организации такого оценивания. Для этого необходимо изменить процедуру контрольно-оценочных действий, организовывать совместную деятельность учителя и учеников, постепенно отдавая инициативу оценивания самим учащимся. Но особенно важно стимулировать познавательную деятельность младших

школьников, обеспечивая активность детей в урочной и во внеурочной деятельности.

Слово «оценка» означает характеристику ценности, уровень или значение любых объектов или процессов. Оценить – значит установить уровень или качество чего-то. Методически правильным основанием для практики оценивания учёные и практикующие учителя считают то, что контроль и оценка должны быть систематическими, всесторонними, объективными, дифференцированными, разносторонними [1, с. 25].

Решение об оценке всегда «опирается» на конкретный случай и отвечать на вопрос: «Стимулирует или тормозит оценка развитие конкретного ученика или коллектив в целом?». Выставляя оценку, педагог должен её обосновать, руководствуясь логикой и существующими критериями. Опытные учителя начальной школы постоянно обращаются к таким обоснованиям, так как это способствует уменьшению субъективизма педагога, предотвращая конфликты с учениками [3, с. 43].

Педагогический субъективизм имеет разные причины: субъективные наклонности, установки, ценности, ориентации, уровень подготовки, недостаточное знание критериев оценивания и тому подобное. Учитель должен понимать это и сознательно пытаться осуществить объективное и реальное оценивание выполненной учащимися работы. Необходимо каждый раз объяснять ученикам следующее: какая, почему и за что выставлена оценка [5, с. 143].

Учитель начальных классов сталкивается с необходимостью в 1 классе применять безотметочное оценивание, а во 2–4 классах – отметочное. При отметочном оценивании педагог придерживается

следующих рекомендаций: оценка даётся в форме развёрнутого суждения, а затем её называют; оценивается не ребёнок, а его деятельность; ученика сравнивают только с ним самим, чтобы оценка и отметка выступали стимулом, а не способом подорвать уверенность ребенка в себе; оцениваются результаты учебной деятельности учащихся на основе индивидуального и дифференцированного подходов; создавая ситуацию успеха для конкретного младшего школьника, необходимо учитывать его интересы, увлечения, способности; оценка и отметка – это согласие, которое не является эффективным для сильных, одарённых в обучении школьников, и очень эффективно для слабых; важно не допускать отсутствия оценки со стороны учителя и соответствующих комментариев; к личности ребёнка нужно относиться как к самостоятельной ценности, независимо от положительных или отрицательных проявлений [4, с. 8].

Итак, оценивание знаний учащихся в той или иной форме является необходимой частью учебного процесса. Система оценивания, безусловно, способствует: повышению уровня ответственности ученика за формирование компетенций; развитию нравственной самостоятельности личности и её творческой деятельности; активизации мотивационной деятельности учащихся в получении знаний, развитии жизненных навыков и формировании компетентности; формированию самокритичности и уверенности каждого ученика в своих учебных достижениях [4, с. 8].

Однако формы и методы оценивания могут меняться, не ограничиваясь давно известными. Существующая система оценивания знаний имеет много резервов и может использоваться эффективно. Методы и формы оценивания

должен определять учитель в зависимости от целей обучения, темы, предмета, возраста и индивидуальных особенностей учащихся. При этом необходим дифференцированный подход, учёт разнообразия дидактических и воспитательных функций оценки в учебном процессе [4, с. 9].

Инструментом повышения качества реформирования содержания образования выступает совершенствование системы оценивания – успеваемости учащихся, работы учебных заведений, квалификационного уровня учителей, эффективности функционирования системы инспектората, совершенства образовательных квалификаций.

По мнению большинства учителей-практиков, основные требования к системе оценивания следующие: текущую повседневную контрольно-оценочную и коррекционную деятельность в учебном процессе должны выполнять сами ученики, начиная это делать как можно раньше, ещё в начальных классах, а учителя должны формировать навыки этой деятельности; повседневная контрольно-оценочная и коррекционная деятельность учащихся должна быть направлена на глубокое понимание ими учебного материала, на исправление недостатков и пробелов в знаниях, умениях и навыках; повседневный взаимо- и самоконтроль и оценивание учебной работы учащихся должны быть всеобъемлющими, то есть проводиться по каждому пункту установленного учебного минимума знаний, умений и навыков, а также охватывать одновременно всех без исключения учащихся; тематический контроль и оценку учебной работы по каждой теме должен проводить учитель при самом активном участии учеников; результаты контроля должны быть объективными, гласными и аргументированными.

Список литературы

1. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М., 1984. – 345 с.
2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html>
3. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника: пособие для учителя. – Нарва, 2012. – 76 с.
4. *Павлов И.Н.* Оценивание учебных достижений обучающихся. Из истории вопроса / И.Н. Павлов // Педагогическая мастерская. Все для учителя. – 2015. – № 2. – С. 2–9.
5. *Полонский В.М.* Оценка знаний школьников / В.М. Полонский. – М., 1982. – 329 с.
6. Формирование оценочной компетентности школьников : метод. рекомендации по апробации содерж. и способов качеств.-содерж. оценивания / сост. М.В. Старостенкова, А. Н. Тубельский. – М.: Эврика, 2004 (Тип. ООО ОИД Медиа-Пресса). – 191 с.

УДК 373.016:502/504:371.091.4 Герд

АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А.Я. ГЕРДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ

Илькова Н.Н., студентка 2 курса, направление подготовки 44.02. 02 «Преподавание в начальных классах»,

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

ГОУ ВО ЛНР ОП «Стахановский педагогический колледж ЛГПУ», natalya.spk.101pnk@gmail.com.

Научный руководитель: Вебер Е.Н, преподаватель ПЦК естественно-математических дисциплин, ГОУ ВО ЛНР ОП «Стахановский педагогический колледж ЛГПУ».

Аннотация. *В предлагаемой статье раскрывается значимость вклада в науку естествознание педагогами прошедших лет; рассматривается значимость вклада в преподавание естествознания в начальной школе педагога-естественника Герда А.Я.*

Ключевые слова: *естествознание, педагогические идеи, младшие школьники, А.Я. Герд.*

«Когда читаешь мысли А.Я. Герда, высказанные им в 60-х гг. XIX в., кажется, будто они написаны вчера: настолько они полны интересом настоящего, настолько близко подходят к самым жгучим вопросам нашего времени».

Б.Е. Райков

Осознать значимость наследия прошлых лет можно только тогда, когда исследователи начинают искать его реальность в настоящем времени. Настоящее, получая прошлый опыт, становится богаче, сложнее, и понятнее. А человеку становится ясным происхождение тех или иных вещей, явлений и процессов.

Являясь составной частью науки и культуры, естествознание имеет длительную, сложную и интересную историю своего развития, которую можно проследить с эпохи Коперника (6 в. до н.э.). Это развитие представляет собой не последовательное шествие человеческой мысли, а скорее чередование периодов революций, связанных с

научными открытиями и отступлениями, «периодов топтания на месте», перебора многих «окольных путей». Все это кардинально меняло теорию и практику методики естествознания.

В 60-е годы XIX века школьное обучение естествознанию было организовано по «описательному методу Любена», выдающегося немецкого педагога и реформатора, являвшегося автором первой методики естествознания. Его индуктивный метод имел основу наглядного изучения живой природы. В своих методических работах А. Любен сформулировал основные правила преподавания естествознания, которые не теряют своей актуальности и сегодня [1].

В скором времени массовая практика обучения естествознания по «любеновскому методу» выявила серьезные недостатки. Для разрешения этих проблем была направлена деятельность выдающегося педагога-естественника Александра Яковлевича Герда (1841–1888).

Научные идеи Герда были новы, а иногда неожиданны для того времени и восприняты современниками не сразу. Однако позже его методические идеи прочно вошли в практику обучения и закрепились в системе знаний на многие годы. А.Я. Герд создал следующие пути решения многих современных проблем методики естествознания:

– экологический подход в обучении – подчеркивал, что растения и животные должны изучаться детьми в их «взаимных отношениях», в связи с их приспособленностью к условиям обитания;

– интегративный подход к содержанию – понимал, что начальный курс естествознания должен быть целостным, т.к. сама природа есть единое целое;

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

– исследовательский подход в познании детьми природы – отмечал, что учащиеся должны самостоятельно участвовать в добывании знаний, т.к. «...все реальные знания приобретены человечеством путем наблюдений, сравнений и опытов при помощи постепенно расширяющихся выводов и обобщений. Только таким путем, а никак не чтением статей могут быть с пользой переданы эти знания детям».

А.Я. Герд считается основоположником отечественной методики преподавания начального естествознания.

Обращая большое внимание на содержание предмета, А.Я. Герд полагал, что всё-таки успех в обучении естественным наукам зависит главным образом от методики преподавания. Во всех формах организации работы с учащимися Герд выдвигал большие требования именно к учителю, который должен постоянно совершенствовать свои знания, умения и педагогическое мастерство. Он был противником «метода готовых знаний», что, к сожалению, созвучно нашему времени [2].

В созданных А.Я. Гердом книгах, методических нововведениях, опубликованных в журнале «Учитель», а также в его преподавательских деяниях четко и уверенно прослеживаются передовые для того времени педагогические идеи нового развития обучению:

– активное развитие самостоятельности и самостоятельности учащихся в процессе обучения естествознанию;

– применение обучения детей с опорой на ранее приобретенные знания;

– внедрение «восходящего порядка» в изучении живых организмов;

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

– изложение школьниками учебного материала о природе на эволюционной основе и формирование у них «правильного мировоззрения»;

– овладение в начальной школе знаниями «о земле, воздухе и воде» (триада Герда);

– непосредственный контакт с живой природой в форме практических работ, экскурсий и путем демонстрационных опытов на уроках;

– использование исследовательского и объяснительного подходов в обучении школьников;

– внедрение экологической направленности в содержание образовательного процесса.

Многие демонстрационные опыты, которые предложил и описал в своем пособии А.Я. Герд, используют и современные учителя при изучении свойств воды и воздуха в курсе природоведения. В «Предметных уроках» приведены примеры демонстрации экспериментов, схемы домашних и классных практических занятий, предложены темы для проведения школьных экскурсий. Ценными и важными являются конкретные методические рекомендации учителю для подготовки и проведения уроков естествознания.

Б.Е. Райков считал А.Я. Герда творцом курса природоведения, «его пионером» и имел предположение, что огромный ряд учебников природоведения, используемых в современной школе, так или иначе, непосредственно или опосредованно ведет свое начало от «Мира божьего» и до «Предметных уроков».

А.Я. Герд внес огромный вклад в науку естествознания и подарил современному обучению ещё больше, действительно продуктивных и необходимых,

возможностей стать еще лучше, чтобы учащиеся с большим интересом углубили свои знания в этой области.

Список литературы

1. Любен А. Обучение естественной истории / А. Любен // Сборник переводов по педагогике, дидактике и методике. – СПб., 1872. – Т. II. – 248 с.
2. Аквилева Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / Г.Н. Аквилева, З.А. Клепинина. – М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.

УДК 373.3.091.32:027.44

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Колтунова А.А., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», koltunova_a@mail.ua

Научный руководитель: Божко В.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье рассматриваются педагогические условия использования информационных технологий в начальной школе. Подчеркивается, что в условиях начального образования возможно, необходимо и целесообразно использовать компьютер в различных видах учебной деятельности.*

Ключевые слова: *информационные технологии, игра, младший школьный возраст.*

Эффективность использования информационных технологий в начальной школе в значительной степени зависит от определенных условий, которые необходимо для этого создать.

Для выявления условий, способствующих повышению эффективности использования информационных технологий в начальной школе следует, для начала, определить понятие «условие».

В самом широком понимании термин «условие» определяется как обстоятельство, от которого что-либо зависит; как среда, в которой происходит, осуществляется что-либо.

С философской точки зрения термин «условие» выступает как относительно внешнее для предмета многообразии объективного мира [1, с. 23–29].

В психолого-педагогической литературе понятие «условие» определяется как совокупность периодически сменяющихся природных, общественных, внешних и внутренних воздействий, имеющих некое влияние на психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение [11, с. 218].

Ряд отечественных исследователей (В.И. Андреев, В.А. Беликов, Н.М. Борытко, Е.А. Ганин, О.В. Дыбина, А.Я. Найн, и других) занимались изучением понятия «педагогические условия».

В.И. Андреев дает следующую трактовку понятия «педагогические условия» – «комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания» [8, с. 77–80].

В своих исследованиях В.А. Беликов под понятием «педагогические условия» понимает «совокупность возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач» [8, с. 66–80].

А.А. Володин считает, что педагогические условия тесно связаны с построением педагогической системы, компонентами которой они являются [10, с. 135–140].

Согласно исследованиям А.Я. Найна, под «педагогическими условиями» рассматриваются «комплекс мер педагогического воздействия и возможности материально-пространственной среды, как комплекс содержания, методы и приемы обучения и воспитания» [13, с. 43].

По мнению В.В. Серикова педагогические условия являются таковыми по следующим причинам. Во-первых, происходит процесс вхождения ребенка в жизнедеятельность, при реализации которой он пока нуждается в помощи (решение задач, поведение, выполнение действий различного характера). Во-вторых, при включении в специально организуемую жизнедеятельность, ребенок, которому не хватает какого-либо опыта, в результате чего приобретает этот новый опыт. В-третьих, для осуществления этой цели педагог ставит ребенка в позицию субъекта, который осваивает определенную культурную сферу [2, с. 148].

О.В. Дыбина определяет понятие «педагогические условия» как совокупность требований к педагогическому процессу, имеющему объективные внешние и внутренние возможности (отражающиеся в содержании, формах, методах, приёмах руководства, развивающей среде, социальном окружении, а также эмоционально –

оценочном восприятии и осмыслении информации о предметном мире благодаря мыслительным операциям, «живым» образцам-ориентирам и т.д.) [7, с. 98].

Для характеристики феномена «педагогические условия» выделим ряд аспектов: условия выступают как основной элемент педагогической системы. Структура педагогических условий включает как внутренние, так и внешние элементы. В процессе реализации правильно подобранных педагогических условий происходит эффективное функционирование педагогической системы.

Таким образом, рассмотрим определенные нами педагогические условия использования информационных технологий в начальной школе.

Образовательная среда – это совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности. Информационная среда – это мир информации вокруг человека, мир его информационной деятельности. Отличие современного информационного общества и школьной информационно-образовательной среды, которая этому обществу должна соответствовать, состоит в том, что основаны они на использовании информационных технологий. Чтобы добиться образовательных результатов школьника XXI века, нужна новая образовательная среда.

Значение информационной образовательной среды в образовании трудно переоценить, – ее качество во многом определяет успешность образования учащихся. Основным критерием качества информационно-образовательной среды является обеспечение образовательными возможностями всех субъектов образовательного процесса. Поэтому модернизация российского образования информатизацию выделяет одним из своих приоритетов.

Информатизация образования как приведение образовательной системы в соответствие с потребностями и возможностями информационного общества, сегодня становится ведущим направлением по построению школы.

Состав информационной образовательной среды определен государственным образовательным стандартом и включает в себя комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных технологий, компьютеры, иное оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде».

Как было отмечено ранее, одной из самых перспективных из информационных технологий, используемых в начальной школе, является интерактивная доска, которая позволяет перемещать объекты, менять их (разворачивать, переносить, разделять, уменьшать и увеличивать).

Можно отметить несомненные преимущества интерактивной доски, например, такие как:

- в полной мере удастся реализовать принцип наглядности при работе синтерактивной доской;
- яркие, привлекающие внимание материалы и изображения воспитывают в учащихся эстетический вкус;
- возможности интерактивной доски позволяют преодолеть у учащихся трудности в процессе монологических высказываний;
- учащиеся чувствуют себя более уверенно при выполнении заданий, зная, что в случае ошибки они могут

отменить действие или вернуться на несколько шагов назад, вырезать или стереть объект с экрана [12, с. 94–96].

Так же стоит отметить, что возможность перемещать объекты, анимировать их и выделять более значимые элементы позволяют задействовать такие каналы усвоения информации, как визуальные, аудиальные и кинестетические. Особенно актуально это для тех учащихся, для которых ведущим является кинестетический способ восприятия информации.

Преимуществом использования интерактивной доски так же является то, что имеется возможность работать без компьютерной мыши и непосредственно монитора ПК. Все необходимые действия можно проделывать не отходя от интерактивной доски. Ни преподаватель, ни учащиеся не отвлекаются от хода урока, что не только экономит время, но и благоприятно сказывается на усвоении материала.

Возможность широкого применения игровых элементов с помощью Smart board делает уроки увлекательнее, повышает уровень мотивации и активности учащихся, их заинтересованность в предмете.

Роль педагога меняется, основной задачей становится поддержание и направление развития личности учащихся, их творческий поиск [5, с. 35].

Использование интерактивной доски на уроках позволяет преподавателю:

- эффективнее использовать учебное время;
- привлекать к работе всех учащихся (включая и тех, кто имеет слабую мотивацию к изучению предмета);
- развивать общие учебные умения и навыки;
- укреплять обратную связь и интерес к предмету.

Следовательно, интерактивная доска помогает повысить качество урока и добиться лучших результатов.

С точки зрения учащихся применение интерактивной доски дает следующие преимущества:

- благодаря оригинальному представлению новой информации из заданий, развивается учебно-познавательная компетенция;

- при помощи интерактивной доски есть возможность наблюдать за выполнением задания;

- совершенствуются навыки работы с интерактивной доской;

- создается ситуация успеха, что мотивирует учащихся;

- развитие интереса к изучаемой теме, к предмету [3, с. 320–325].

Нужно отметить, что коммуникация между преподавателем и учащимися будет основываться на принципах сотрудничества, совместного творчества и поиска решений в ситуациях, вызывающих затруднения. Так же, благодаря внедрению интерактивной доски в процесс обучения, процент эффективно усвоенного материала увеличится, так же возрастет процент самостоятельной и групповой работы учащихся. Возрастет количество практических и творческих работ поискового и исследовательского характера. Современные электронные образовательные ресурсы влияют не только на формы и методы преподавания иностранных языков, но и дают возможность вывести образование на новый, более высокий уровень.

Таким образом, первым педагогическим условием использования информационных технологий в начальной школе мы определяем внедрение интерактивной доски в информационно-образовательную среду класса.

Игра – важное изобретение человечества: она имеет биологическое и социальное значение в жизни человека. В первобытном обществе существовали игры, которые изображали разные жизненные моменты людей того времени: охота, земледелие, война. Вместе с этим игра связана с искусством: люди играли, словно дети, в их игру входили песни, танцы, и часто играм приписывали магические действия. Таким образом, игра представляет собой воспроизведение отношений между людьми, отделяясь от трудовой деятельности.

Игру, как переходную форму к неигровой учебной деятельности, лучше начинать с создания игрового образа, чтобы избежать прямого обучения. В конце игры необходимо подчеркнуть, как интересно было играть вместе, отметить тех, кто выиграл и подбодрить проигравших, чтобы повысить эмоциональный настрой.

Ф. Фребелем была разработана система дидактических игр, основанная на теоретических положениях, восходящих к философии Гегеля. Основные принципы этой системы актуальны и сегодня.

Первый – принцип деятельности. «Дитя – существо деятельное, творящее, – оно постоянно требует дела и идёт от дела к познанию. Воспитание должно удовлетворять эту потребность. Дело воспитателя – охранять и руководить действиями ребёнка, но не определять их» [9; с. 139].

В игре ребенок может выразить и пережить впечатления, выражает свой внутренний мир и проявляет себя как субъект. Именно игра, по мнению Ф. Фребеля, считается высшим проявлением детской деятельности. Поэтому в основе воспитательной системы он вложил игры, раскрывающими детскую активность и осмысленность.

Второй принцип – необходимость соединения впечатления, практического действия со словом. «Необходимо для развития сознания, для укрепления духовной силы и способности ребёнка связывать его действия и поступки со словом. Ни то, ни другое в отдельности не исчерпывает действительности и не способствует развитию духа ребёнка» [9; с. 140].

Осуществление двух принципов стало возможным благодаря постоянному руководству за детской деятельностью со стороны взрослого. Сам Ф. Фребель указывал на «губительность грубого вмешательства в развитие ребёнка...», на то, что воспитание должно быть «...пассивным, следящим, просто предостерегающим и охраняющим, но отнюдь не предписывающим и не насильственным» [9; с. 141]. При этом его игры основаны на участии и руководстве взрослого – стихи, песни, демонстрация способов действия, показ материалов (передача даров). В данной ситуации руководство взрослого основано на интересах ребенка и уважении к нему.

В современной практике воспитания роль педагога в дидактической игре значительно узка: все сводится к тому, что взрослый объясняет суть игры, ее правила, но не является ее участником. Задача педагога сделать игру интересной, осмысленной и увлекательной, а не просто в том, чтобы донести до ребенка правила и контролировать момент выполнения игры. Важна не только самостоятельность ребенка, но и его активное участие в процессе игры, на начальных этапах это может осуществить только взрослый. Но роль его не как руководителя, контролера, а как самого участника, «заражающего» своим интересом и увлеченностью.

Дидактические игры направлены на решение задач обучения детей, но в то же время в них есть воспитательный и развивающий эффект игровой деятельности. Необходимость их использования определяется рядом причин:

– в школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношения к действительности. Она имеет своё внутреннее продолжение в школьном обучении и в труде;

– включение детей в учебную деятельность происходит очень медленно;

– учитываются возрастные особенности детей – произвольность внимания, развитие памяти, преобладание наглядно-образного типа мышления. Игры способствуют развитию психических процессов у детей.

А.В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, подчеркивал: «нам необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка» [4].

Дидактическая игра имеет определенную структуру [6].

1. Дидактическая задача – определяется целью воспитательного и обучающего воздействия. Ее формирует педагог, отражая обучающую деятельность.

2. Игровая задача – осуществляется детьми. Через нее реализуется дидактическая задача, замаскированная в виде игрового замысла. Игровая задача – задача самого ребенка.

3. Игровые действия – это основа игры. Успех решения познавательных задач зависит от разнообразия игровых действий. В разных играх они различны по отношению к играющим и направленности: ролевые

действия, отгадывание загадок и т.д. Эти действия происходят от игрового замысла, являясь средствами его реализации, и включают в себя действие, направленное на решение дидактической задачи.

4. Правила игры – зависят от общих задач формирования личности ребенка. Их содержание обусловлено игровыми задачами и игровыми действиями. В правилах есть нравственные требования к взаимоотношениям детей. Правила помогают педагогу управлять игрой, поведением детей и процессами познавательной деятельности. Они незаметно ограничивают действия ребенка и направляют их внимание на выполнение конкретной задачи.

5. Подведение итогов/результат – проводится в конце игры: подсчет очков, выявление победителей/команды победителей. Важно отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи тех, кто отстал.

Дидактическая игра – многогранное явление, в ней происходит не только усвоение навыков, умений и знаний, но и развиваются психические процессы, способности и эмоционально-волевая сфера.

Через игру в жизнь ребенка постепенно входит и компьютер. Ребенок оперирует своими знаниями, накопленным опытом, делится впечатлениями, отображенными в игровых знаках. Способность наделять нейтральный объект игровым значением является главной психологической базой для введения в игру дошкольника компьютера, как игрового средства. Благодаря мультимедийному способу подачи информации достигаются следующие результаты:

– более легкое усвоение ребенком понятий форма, цвет, величина;

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

- яснее представляются понятия числа;
- легче достигается умение ориентироваться не только в пространстве, но и на плоскости;
- раньше овладевает чтением, письмом, пополняют словарный запас;
- развивается мелкая моторика, тончайшая координация движений глаз;
- уменьшается время реакции и т.д.

Игры на интерактивной доске позволяют ребенку научиться планировать логику событий, развивается способность к прогнозу результата действий. Они повышают самооценку дошкольника – достижения ребенка не остаются незамеченным. Использование дидактических интерактивных игр развивает способность находить множество различных решений задач.

Дидактические игры для интерактивной доски позволят более эффективно решить дидактическую задачу: повторить пройденный материал или изучить новый, а также повысят инициативу ребенка в игре. В групповой игре формируются партнерские отношения, ощущение поддержки и возможность оказать помощь партнеру по игре в случае необходимости. Это способствует сплочению коллектива, укрепляет взаимоотношения. Во время игры каждый становится одновременно и учеником, и учителем в процессе освоения новых ценностей.

Анализ педагогической литературы по дидактической игре (Н.П. Аникеева, М.В. Кларин, В.М. Григорьев, Л.С. Выготский, О.С. Газман, А.В. Запорожец, В.М. Букатов, Ф.И. Фрадкина и др.) позволил выявить наиболее важные психолого-педагогические возможности игры в процессе обучения, которые могут быть использованы для интерактивной доски:

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

- игра – мощный стимул и мотивация к обучению;
- в игре активизируются психические процессы – гармоничное объединение эмоционального и рационального;
- при помощи игры достигается активное вовлечение в работу;
- игра позволяет расширить границы жизни ребенка, который может представить себе по чужому рассказу то, чего в его непосредственном опыте не было (Л.С. Выготский);
- игра помогает избавиться от стеснительности, раскрепостить ребенка и дать ему ощущение того, что он тоже может.

Педагог, создавая игры на компьютере, открывает массу различных возможностей: накопление опыта, кроме того, что уже был в арсенале; расширить возможности методических приемов, которые могут быть использованы в другой области.

Помимо самостоятельного создания педагогом игр, существуют различные программы, ориентированных на игровую деятельность, например, программы направленные на развитие восприятия: собери картинку из частей. В таких программах чаще всего есть подсчет времени и очков, что можно использовать в коллективных занятиях в виде игры-соревнования.

Рекомендуются так же игры, в которых возможно использование курсора, при помощи которого можно нарисовать или обвести фигуру, картинку. Эти игры способствуют развитию воображения и образного мышления – можно попросить детей нарисовать картинку определенного содержания, дать ей название, добавить персонажей и сочинить про нее какую-нибудь историю.

Существуют и программы, которые могут «оживить» и воспроизвести придуманные действия в режиме мультфильма.

Существуют программы для обучения детей математике, логике и грамоте. Важность таких игр в том, что они в наглядной форме представляют содержание, что позволит быстрее запомнить и овладеть предметом. Например, арифметические действия предстают в виде изменяющегося количества предметов.

Главным условием реализации дидактических игр является соблюдение последовательности подбора игр, на основе принципов доступности, повторяемости и постепенности выполнения заданий. А актуальный дидактический материал позволит ребенку воспринять задания как игру, быть заинтересованным в получении верного результата и стремиться в лучшему из возможных решений.

Коллективные игры позволят сплотить детский коллектив, решить задачу более высокого уровня, как если бы ребенок решал эту задачу один. Соревновательность в игре создает стремление сделать задание быстрее и качественнее, что позволит сократить время на выполнение задания и добиться приемлемого результата.

На основе указанных принципов можно сформулировать требования к проводимым играм:

– игре обязательно должен присутствовать элемент новизны;

– игра – добровольное дело, нельзя навязывать ее ребенку, если он не настроен играть, он должен иметь возможность отказаться от игры, если она ему не нравится, или выбрать другую.

Любого взрослого интересует закономерный вопрос о негативном воздействии техники на организм ребенка. Детям рекомендуется находиться за компьютером от 15 до 20 минут, но большинство детей проводит там гораздо больше времени, не имея каких-либо серьезных последствий.

Компьютер, являясь эффективным средством развития детей все же требует тщательной организации режима в работе. Поэтому в помещении, где есть компьютер, создаются условия: проветривание помещения до и после занятий, влажная уборка. Обязательным условием является проведение с детьми гимнастики для глаз. Единый стандарт 15-20 минут в день будет уместен при дифференциации в зависимости от типа компьютера, желательно учитывать все показатели имеющейся системы. Самый верный индикатор негативного воздействия – самочувствие ребенка.

Таким образом, следующим педагогическим условием мы определяем разработку комплекса дидактических игр для интерактивной доски по разным предметным областям.

Сказанное выше о разнообразии путей в учении должно получать разнообразную реализацию и поддержку в школе. Современный урок предусматривает различные виды деятельности, сменяющие друг друга. Более того, разные дети одного класса одновременно могут быть вовлечены в разные виды деятельности. Естественно, это требует особой организации пространства класса начальной школы. Класс в каждый момент урока имеет зоны для различных видов активности, между которыми перемещаются учащиеся. В силу ограниченности физического пространства, оно в классе оказывается трансформируемым, когда это нужно. Все дети

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

слушают учительницу, которая что-то пишет на доске или показывает на экране, сопровождая пояснениями. Когда нужно, учительница оказывается в центре круга одинаково близко ото всех и легко видит, что у детей в тетрадах. Возможно и такое, что учительница читает и обсуждает сказку с пятью детьми, кто-то в другом углу класса слушает в наушниках музыку или работает с компьютером, а кто-то расставляет на места рабочие материалы, использовавшиеся на уроке.

Современная учебная мебель может поддерживать и возможность для всех учащихся заниматься одним и тем же, но в разных позах, с разным уровнем двигательной активности.

Для поддержки разных видов деятельности в классе необходимо обеспечить максимальное разнообразие материальной и информационной среды. Мы будем упоминать наиболее оптимальные, на наш взгляд, современные варианты наполнения образовательной среды начальной школы, что требует материальных затрат, однако важно подчеркнуть, что общие идеи деятельностного изменения содержания образования возможно начать реализовывать и без значительных денежных вложений.

Важнейшим элементом является не оборудование, а изменение позиции учителя. Например, для формирования у ребенка представления о числе и количестве, необходимо большое разнообразие счетного материала. Существует много вариантов замечательно сделанного счетного материала, но можно с успехом использовать и различные подсобные материалы: спички, горох, желуди, палочки.

В начальной школе богатая универсальная учебная среда в каждой классной комнате, однако, возможный

вариант – наличие кабинетов с особенно богатой средой. Она может быть создана, например, в большей, чем обычные классы, комнате, где учащиеся начальной школы имеют и технологические мастерские, и естественнонаучную лабораторию, и керамический завод, и собственную художественную галерею, и видео студию и медиатеку (современную библиотеку, сочетающую книги и другие информационные источники на разнообразных аудио, видео и компьютерных носителях, с возможностью для учащегося искать, обрабатывать, коллекционировать, передавать или готовить для представления другим информацию).

Особое внимание хочется обратить на целесообразность создания для учащихся начальной школы многофункционального помещения, в котором школьный психолог, преподаватель классов коррекции и т.д. могли бы организовывать индивидуальные занятия или работу с небольшой группой детей, помогая им справиться со специфическими психологическими, физиологическими проблемами, помочь избавиться от плохого настроения или решать индивидуальные проблемы: будь то развитие внимания учащихся или умение концентрироваться, тренировка мелкой моторики или развитие координации движений и т.д. Бывает достаточно важно в течение учебного дня какому-то ребенку получить возможность (иногда даже и во время урока) побыть одному, оценить неадекватность своего состояния и попытаться самостоятельно или с помощью доброжелательно настроенного взрослого преодолеть его, чтобы вновь вернуться к занятиям. Кому-то из детей может оказаться достаточно полезно получить возможность избавиться от «лишней» энергии и агрессии (например, надев боксерские

перчатки, «помутузить» «грушу» или что есть силы попинать футбольный мяч, привязанный специальной резинкой к поясу игрока, так, чтобы не пострадали окружающие люди и предметы. Такое помещение можно условно назвать «Психомоторной комнатой» или «Комнатой психологической разгрузки» и, естественно, оно должно содержать достаточно большое разнообразие специально подобранных для работы в нем предметов.

Таким образом, учитывая психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста, мы видим взаимосвязь между качеством обучения (усвоения информации) и организацией в начальной школе условий для повышения активности детей младшего школьного возраста. В связи с вышеизложенным, третьим условием, которое мы определили, стало: создание активной модели организации жизни в начальной школе.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт. – 1998. – 1535 с.
2. Буряк В.К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В.К. Буряк // Педагогика. – 2014. – № 8. – С.140–150.
3. Виштынецкий Е.И. Технологии организации интерактивного процесса обучения / Е.И. Виштынецкий, Н.Ю. Вислобоков // Информатика и образование. – 2014. – № 6. - С. 111–114.
4. Воронина Г.А. Зарубежный опыт применения интерактивных технологий на уроках русского языка / Г.А. Воронина // Русский язык в школе. – 2010. – № 5. – С. 37 – 39.

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

5. *Воронкова О.Б.* Информационные технологии в образовании: интерактивные методы / О.Б. Воронкова. – Ростов на Дону: Феникс, 2014. – 315 с.

6. *Глушаков В.М.* Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий / В.М. Глушаков – М., 2014. – 192 с.

7. *Дриг И.И.* ИКТ-компетентность учителя начальных классов / Под. ред. И.И. Дриг. – М.: Образование и наука, 2015. – 315 с.

8. *Клепинина З.А.* Методика преподавания предмета «Русский язык» / З.А. Клепинина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.

9. *Леви В.* Нестандартный ребенок / В. Леви. – М., 2006. – 86 с.

10. *Подласый И.П.* Педагогика: общие основы / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2007. – 564 с.

11. *Сергеева В.П.* Теоретические основы организации обучения в начальных классах. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, Т.Н. Щербакова и др. – М.: Академия, 2014. – 320 с.

12. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений : в 10 т. Т. 4. Детский мир и Хрестоматия : учеб. программы / К.Д. Ушинский; редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 680 с.

13. *Фролова А.В.* Прикоснуться к истокам культуры предков / А.В. Фролова, Л.М. Дедешко // Дошкольное воспитание, 2006. – № 5. – С. 127 – 128.

УДК 373.3.091.313:371.091.4 Дьюи

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СВЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ДЖ. ДЬЮИ

Король Е.А., студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Научный руководитель: Дьяченко Б.А., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье рассматриваются формирование универсальных учебных действий в проектной деятельности младших школьников в свете педагогических идей Дж. Дьюи, суть метода проектов, умение младших школьников учиться.*

***Ключевые слова:** универсальные учебные действия, метод проектов, проектная деятельность, Дж. Дьюи.*

Термин «универсальные учебные действия» в широком значении определяется как умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении термин «универсальные учебные действия» можно определить, как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному

усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Проектная деятельность в современной начальной школе выступает как средство формирования универсальных учебных действий младших школьников. Одним из основоположников проектной деятельности выступил в начале XX века американский педагог и психолог Дж. Дьюи.

Суть метода проекта Дж. Дьюи состоит в развитии мышления и организации через собственные проекты, стимулирование интереса учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающей решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексивного (в терминологии Джона Дьюи) или критического мышления. В методе проекта большое внимание уделялось разработанному Дж. Дьюи принципу обучения через деятельность. Ученый предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика. Важно показать детям их собственную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые пригодятся им в реальной жизненной ситуации. Дж. Дьюи критиковал практику применения своего метода и считал, что не стоит выстраивать все образование вокруг проектного метода, так как он кратковременен и непостоянен, часто случаен и тривиален, что явно недостаточно для полноценного образования. Знание, которое учащиеся получают самостоятельно в процессе проектной деятельности, отличается техничностью и мало дает теории, поэтому Дж. Дьюи

рекомендовал сочетать метод проектов с другими методами.

Проектная деятельность предполагает перенос акцентов с усвоения знаний на развитие мышления учащихся, выступает средством проблематизации учебного материала, актуализирует личностную систему ценностей школьника. Учебный проект – вариант технологий развивающего и личностно-ориентированного обучения [1, с. 3].

Сущность метода проектов состоит в том, что в процессе обучения младшие школьники сами определяют конкретную интересующую их практическую цель, составляют (проектируют) план ее достижения, самостоятельно осуществляют деятельность, а затем предоставляют ее результат [4, с. 54].

Главнейшей задачей новой прогрессивной школы Дж. Дьюи видел в развитии у детей навыков рефлексивного мышления и адаптации в социуме, а в воспитании – активных, самостоятельных людей – личностей. Считал, что общество станет более достойным и гармоничным, если школа пропитает члена своей маленькой свободной общины духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности.

Д. Дьюи уделял особое внимание деятельности ребенка. Он считал, что учеба должна приносить пользу каждому учащемуся, а школа должна развивать врожденные интеллектуальные или практические «импульсы» ученика. Предлагалось строить обучение вокруг какого-нибудь дела, задания. Именно на этих идеях Д. Дьюи были основаны западные дидактические новации – метод проектов и Дальтон-план.

В основе организации образования у Дж. Дьюи лежит принцип обучения деланием. Он писал: «Обучение посредством делания» – вот лозунг полнее всего суммирующий современные попытки связать детей с действительной жизнью. Самый трудный урок, который приходится усваивать ребенку – это деловой: ребенок должен научиться приспособляться к людям и к работе и, если тут его постигнет неудача, никакое количество книг не может поправить дело. Практический способ кажется самым простым и самым подходящим для решения этой задачи. На таком фоне различные предметы: арифметика, география, языки, ботаника и т.п., сами по себе как бы известные переживания, итог прошлых лет усилий человечества, работа различных поколений. В школе эти знания не простое собрание, не путанная масса отрывочных материалов, а нечто устроенное, целое. Отсюда ежедневный опыт ребенка, его жизнь изо дня в день и материал школьных занятий – части одного целого, начало и завершение в жизни человека. Противопоставлять одно другому все равно, что противопоставлять детство и зрелость одного и того же растущего организма» [3, с. 207].

Дж. Дьюи не только предложил новые методы (педагогические ситуации, игры, поисковую деятельность учащихся), но и теоретически их обосновал. Образовательные ситуации, например, по Дж. Дьюи, должны заключать в себе проблемы, стимулирующие мыслительный процесс и ориентирующие ребенка на активную познавательную деятельность. При этом проблемы должны быть, с одной стороны, достаточно сложными и провоцирующими мышление, а с другой – не являться настолько трудными, чтобы не быть

разрешимыми ребенком. Вызывая некоторое познавательное замешательство, которое всегда сопровождает появление нового, они должны давать ощущение чего-то знакомого, опираться на имеющийся у ребенка опыт, позволять свободно рассуждать по их поводу и выдвигать гипотезы их решения.

Большое значение Дж. Дьюи придавал педагогическим ситуациям и рассматривал их как эффективное средство обучения при соблюдении следующих условий: 1) наличие ситуации затруднения; 2) ее определение и определение ее границ; 3) представление о возможном решении ситуации; 4) развитие путем рассуждения об отношениях представления; 5) дальнейшие наблюдения, приводящие к разрешению ситуации. Выявленные условия определили и логику исследовательского (проектного) метода обучения. Достоинство данного метода, по Дж. Дьюи, заключалось в том, что он позволяет включить учащихся в активную деятельность, оказывать влияние на их образование в целом (нравственное, умственное, религиозное, эстетическое).

Таким образом, исследовательский (проектный) метод рассматривался Дж. Дьюи и как средство обучения, и как средство воспитания, и как средство, позволяющее учащимся адаптироваться в жизни. Так, по мнению Дж. Дьюи, главной целью воспитания является содействие самореализации личности. Критерием же самореализации является адаптация личности к среде, которая в свою очередь происходит как ответная реакция человека на воздействие со стороны среды. Каждый ребенок делает это конкретными действиями, через «пробы и ошибки», в соответствии со своими врожденными инстинктами и

сложившимися привычками. Чтобы «пробы» проходили максимально успешно, а ошибок было как можно меньше ребенку необходимо помогать, реализуя профессиональную воспитательную деятельность. При этом функцией воспитания должна стать «реконструкция и реорганизация опыта ребенка», чтобы уменьшить или вообще устранить ошибки и стихийные привычки.

Сам Дж. Дьюи об этом писал так: «перед нами стоит такая насущнейшая задача: каким образом, пользуясь всеми преимуществами, которые дает наше время, ввести в школу другую сторону жизни – такие занятия, которые требуют самостоятельности, личной ответственности и приводят детей в соприкосновение с физическими реальностями жизни». Метод проектов в понимании его основоположника выполнял социализирующую функцию по отношению к детям. В свою очередь, для педагогов, его реализовывавших, он являлся средством реализации социально-педагогической деятельности.

Во второй половине 30-х годов XX века в СССР «педология» была резко осуждена, как буржуазная лженаука и педагогические идеи Дж. Дьюи были не только подвергнуты резкой критике, но и запрещены до второй половины 80-х годов XX века. Отечественная педагогика вновь обратилась к наследию ученого Дж. Дьюи на волне педагогики сотрудничества. В последующем интерес к нему усилился в логике осмысления процессов демократизации школы, новой рефлексивной модели образования, интерактивной методики. С 1991 году практика Дьюи – это современная практика во многих школах, особенно в рамках начальной школы, а теория Дьюи – современная теория в образовательном пространстве России.

В современных условиях базовым положением государственного образовательного стандарта начального общего образования служит тезис о том, что развитие личности в системе начального общего образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. Деятельность имеет преобразовательный характер: через труд преобразуется природа, путем изменения социальных условий преобразуется общество, путем педагогической деятельности преобразуется сам человек. Таким образом, деятельность является решающим фактором развития и формирования личности. Отсюда главное требование к процессу обучения: вместо монологического объяснения материала организовать собственную познавательную деятельность учащихся, т.е. реализовать принцип деятельностного подхода в обучении через умение учиться, проектную деятельность.

В современной педагогике метод проектов рассматривают как одну из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики.

При характеристике педагогического потенциала метода проектов исследователи сходятся во мнении, что данный метод позволяет в комплексе решать образовательные, развивающие и воспитательные задачи. Особое внимание уделено развивающему потенциалу [2, с. 45].

Изучение педагогического опыта формирования универсальных учебных действий в проектной деятельности младших школьников показало, что наиболее эффективным оно будет при соблюдении следующих педагогических условий.

1. Создание учащимися исследовательских проектов. Исследовательский проект всегда предполагает решение проблемы, предусматривающей использование разных методов, знаний из различных областей науки, техники, технологии, творческой деятельности. Именно исследовательский проект помогает обозначить проблему и имеет структуру, которая позволяет учащимся четко видеть путь решения проблемы. Также одним из приоритетов данного вида проекта для формирования умения ставить и решать проблему является наличие конечного продукта. Младшему школьнику необходимо видеть, что все проделанные им действия необходимы и несут определенный результат. Тот продукт, который получен при реализации исследовательского проекта, учащиеся могут использовать в своей учебной деятельности и повседневной жизни.

2. Выбор учащимися тем проектов, наиболее приближенных к их жизнедеятельности. Это не случайно, ведь проектная деятельность и действия постановки и решения проблем очень сложны для учащихся. Чтобы эффективно выполнять действия, у ребенка должно быть желание, мотивация. Когда тема проекта ребенку понятна и знакома, сформулировать проблему гораздо проще. Следовательно, и решение будет лучше и глубже. Исходный лозунг основателей проектной деятельности: «Все из жизни, все для жизни». Поэтому проекты предполагают использование

окружающей жизни как лаборатории. С большим увлечением ребенок выполняет лишь ту деятельность, которую он выбирает сам, которая ему близка и понятна. Тема может быть: фантастической (ребенок выдвигает какую-то фантастическую гипотезу); экспериментальной; изобретательской; теоретической.

3. Обязательная оценка учащимися достижения решения проблемы при презентации проекта. Для того чтобы способ решения данной проблемы был яснее осознан учащимися, запомнился как алгоритм решения такого типа проблем, необходим анализ пройденного пути. Учащиеся должны уяснить каждый «шаг» усвоения, каждый этап процесса решения, понять суть допущенных ошибок, неправильных предположений, гипотез. Каждый ученик должен как бы вернуться назад и посмотреть, нет ли других, более четких и ясных формулировок проблемы, более рациональных способов решения проблемы. Особенно важно провести анализ ошибок как наиболее запоминающихся деталей каждого этапа решения. Добиваться того, чтобы каждый ученик мог повторить весь ход мысли (отдельные операции и действия, их причинно-следственную взаимосвязь и др.) при решении проблемы, – значит учить его правильным приемам успешного решения проблем. При этом важно, чтобы ребенок не только сам оценил эффективность решенной проблемы, но и одноклассники, педагоги, родители дали ему свою оценку. К тому же учащиеся, проговаривая положительные стороны решения, замечания, уберегут себя от подобных ошибок в дальнейшем.

Примерные темы творческих проектов, которые можно использовать в начальной школе: «Почему так названы улицы нашего города», «Наши имена», «Наша

улица», «Задачник по математике», «Знаменитые люди нашего горда», «Откуда пришли комнатные растения», «Сценарий новогоднего праздника», «Школа будущего», «История создания памятников в нашем районе». Возможные результаты проектной деятельности младших школьников: альбом, газета, журнал, книжка – раскладушка, наглядные пособия, справочник, сувенир – поделка, сценарий праздника, фотоальбом, чертёж, экскурсия, гербарий, коллаж, коллекция. Итак, из вышесказанного можно сделать вывод, что применение метода проекта способствует формированию у младших школьников универсальных учебных действий: регулятивных, коммуникативных, познавательных и личностных.

Реализуя Государственный образовательный стандарт начального общего образования, учитель начальных классов задается вопросами, как научить младших школьников учиться, как обучить их деятельности, сформировать личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные учебные действия. Одним из продуктивных методов формирования универсальных учебных действий, является проектный метод обучения. Формирование универсальных учебных действий через проектную деятельность позволит обеспечить учащемуся возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты. Создать условия развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться» и сотрудничать с взрослыми и сверстниками [5].

Список литературы

1. *Бехтенова Е.Ф.* Проектная деятельность школьников на уроках региональной истории: методическое пособие / Е.Ф. Бехтенова, К.Е. Зверева, О.М. Хлытина. – Новосибирск: НГПУ, 2004. – 52 с.
2. *Гуревич М.Д.* Работать становится интереснее и учителю и ученику: из опыта внедрения метода проектов учителями технологии / М. Д. Гуревич // *Учитель*. – 2002. – № 1. – С. 44-46.
3. *Дьюи Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика пресс, 2000. – 382 с.
4. *Дьюи Дж.* Школа и ребенок / Дж. Дьюи. – М.: Просвещение. – 1923. – 209 с.
5. *Землянская Е.Н.* Учебные проекты младших школьников / Е.Н. Землянская // *Начальная школа*. – 2005. – № 9. – С. 55–59.

УДК [373.3.091]

РАЗВИТИЕ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Курбатова А.Г., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. В статье представлены обобщенные результаты анализа эволюции форм обучения в отечественной педагогической практике XIX-XX ст.; обозначены основные тенденции развития форм организации обучения в современной дидактике.

Ключевые слова: история педагогической мысли и образования, формы организации обучения, тенденции развития форм обучения.

Усиление роли педагогической науки на современном этапе развития общества, инновационных процессов в образовании обуславливает повышение интереса педагогов к организации эффективной образовательной среды начальной школы, установлению конструктивных отношений между всеми участниками образовательного процесса в их совместной деятельности. В этом контексте педагоги осознают зависимость повышения качества обучения от ряда факторов, среди которых значительное место занимают организационные формы обучения, которые оказывают значительное влияние на реализацию идей личностной ориентации учебного процесса; объем, глубину и осознанное усвоение ключевых компетенций обучающихся, развитие их самостоятельности и творческой активности.

К изучению особенностей и содержания понятия «формы обучения» в историко-педагогическом аспекте проявлялся интерес еще в 50-х-90-х годах XX ст. Так, в отечественной педагогической литературе в этом плане известны работы С.У. Гончаренко, В.К. Дьяченко, И.К. Журавлевой, А.Н. Звягина, А.М. Новикова, А.В. Усовой и др. Этой проблеме был посвящен ряд диссертационных исследований, в частности

Л.И. Антонова, В.О. Шпортенко, О.Г. Ярошенко и др.; работы в контексте изучения развития основных понятий педагогики (Л.И. Антонов), вопросов упорядочения понятийного аппарата дидактики и ее теоретико-концептуальные основы (В.С. Безрукова, В.И. Бондарь, М.И. Махмутов, И.М. Чередов и др.). Однако анализ различных позиций в определении понятия «форма организации обучения» или «организационные формы обучения» в современной педагогической литературе обнаружил отсутствие однозначной трактовки данной категории в историко-педагогическом аспекте, четкого понимания путей трансформации традиционной классно-урочной системы обучения и ее альтернативных форм [1, с. 16]. В педагогическом словаре понятие «форма» характеризуется как способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания [4, с. 36]. Иными словами, форма обучения как дидактическая категория означает внешнюю сторону организации учебного процесса. Она зависит от целей, содержания, методов и средств обучения, материальных условий, состава участников образовательного процесса и других его элементов. Существуют различные формы обучения, которые можно классифицировать по разным основаниям: по количеству обучающихся, времени и месту обучения, порядку его осуществления. Выделяют индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные, парные, аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные формы обучения. Это подразделение не является строго научной классификацией, но позволяет несколько упорядочить разнообразие форм обучения [5, с. 82].

Исследователи едины в мнении, что форма организации обучения есть самостоятельная дидактическая категория, сохраняющая основной признак формы – быть внутренней организацией какого-либо содержания. В дидактике в качестве содержания выступают учебный материал и методы обучения, которые, наряду с этим, сами являются самостоятельными элементами процесса обучения. Форма синтезирует их, поднимает на новый уровень интегративного проявления, то есть, если для методов как формы содержанием является учебный материал, то для формы организации обучения содержанием будет учебный материал в своем процессуальном движении, в развитии. Можно констатировать, что форма организации обучения представляет собой «конструкцию звена процесса, в котором предусматривается оптимальное расположение и взаимосвязь компонентов обучения, их действия и взаимодействия, обеспечивающие усвоение учениками знаний, выработку умений и навыков, развитие их личности» [6, с. 66]. Под формой организации обучения чаще всего понимается характер связи между преподавателем и учащимися на занятии, группировка учащихся для занятия и характер их деятельности, а также место занятия и режим его проведения.

В XIX-нач. XX в. произошло значительное количество событий образовательного характера, которые отразились на культурно-педагогическом процессе того времени и помогли расширению и обновлению форм организации обучения. На основе теоретического анализа по проблеме классификации организационных форм обучения мы систематизировали взгляды ученых. Наиболее распространенными основаниями для

классификации форм обучения являются такие: общие (фронтальные, парные, индивидуально-групповые, звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые, дифференцированно-групповые) и конкретные (урок, лекция, семинар, экзамен, учебно-практические занятия, конференции, экскурсии, собеседование, олимпиада и др.) [2, с. 27].

Организационные формы учебного процесса объединяют все дидактические категории и способствуют движению целей, содержания, методов и средств обучения, выполняют определенные специфические функции одновременно: образовательную, воспитательную, организационную, психологическую, интегрирующе-дифференцирующую, систематизирующую и структурирующую, координирующую, стимулирующую. Исследователи отмечают, что в настоящее время среди различных организационных форм обучения, используемых в общеобразовательной школе (урок, экскурсия, семинар, практическое занятие, лабораторная работа, практикум, факультатив, домашняя самостоятельная работа, экзамен, зачет, консультация, инструктаж), урок является основным [7, с. 38]. Изучение зарубежного опыта показывает, что в странах с развитой экономикой наметилась тенденция к переходу от групповых форм (лекций и практических занятий в группах) организации обучения к индивидуальным (консультациям, тренингам).

В образовательном процессе хорошо зарекомендовали себя и получили широкое применение методы активного обучения: метод проектов, метод «полевого» обучения, метод грамматического перевода, метод полной физической реакции, аудио-лингвальный

метод, метод кейсов, метод стратегий, метод экспертов, метод рефлексивного менторинга, метод обучения в сотрудничестве, метод микропреподавания, методы «ажурная пила», «карусель», «дерево решений», «микрофон» и др.

В условиях перехода от индустриального общества к электронно-цифровому будут претерпевать значительные изменения принципы образования, методы и организационные формы обучения. В отечественную образовательную систему вошел новый вид образования – дистанционный, в значительной степени обеспечивающий непрерывность образования. В этой связи Т.И. Коваль, С.А. Сысоева, Л.П. Сущенко среди организационных форм дистанционного обучения выделяют: традиционную (заочную) форму обучения, традиционную форму дистанционного обучения с фрагментарным использованием средств информационных технологий, электронную форму дистанционного обучения, смешанную форму дистанционного обучения [3, с. 80].

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что в условиях перехода от индустриального общества к электронно-цифровому будут претерпевать значительные изменения принципы образования, методы и организационные формы обучения. Наметилась тенденция к переходу от групповых форм организации обучения к индивидуальным, а также использование дистанционного обучения.

Список литературы

1. Антипова М.В. Формы организации обучения / М.В. Антипова. – Марьинский Посад: ФГБУ ВПО «МарГТУ», 2011. – 16 с.

2. Голубничая Л.А. Историография организационных форм и словесных методов обучения / Л.А. Голубничая // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – №2 (7). – С. 25-28.

3. Коваль Т.И. Подготовка педагогов высшей школы: информационные технологии в педагогической деятельности : учеб.-метод. пособ. / Т.И. Коваль и др. – К.: Изд. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.

4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

5. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

6. Чередов И.М. О принципе оптимального сочетания фронтальной групповой и индивидуальной работы с учащимися на уроках / И.М. Чередов. – М.: Просвещение, 1973. – 136 с.

7. Якушко Н.М. Формы организации обучения (история и современность) / Н.М. Якушко. – К.: Изд. центр КНЛУ, 2002. – 580 с.

УДК 373.3.091.212.3

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Лысинская А.В., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», alysinskaya@mail.ru

Научный руководитель: Божко В.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые формы дифференцированного обучения младших школьников, особое внимание уделяется внутренней форме дифференциации как наиболее эффективному способу организации образовательного процесса в начальной школе.*

***Ключевые слова:** дифференцированный подход, начальное образование, младший школьный возраст, процесс обучения.*

В соответствии с Государственным образовательным стандартом начального общего образования ЛНР система планируемых результатов освоения программы строится на основе уровневого подхода: выделения уровня обязательной подготовки и создание основы для «самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности» [2, с. 4]. В этой связи, дифференцированный подход становится одним из главных составляющих формирования образовательной среды. В частности, принятый документ предоставляет возможности дифференциации содержания программного материала «с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся» [2, с. 14].

В современной педагогической науке и практике представлен довольно широкий спектр подходов к классификации видов и форм дифференцированного обучения, поскольку дифференциация может

осуществляться на различных уровнях, в разных организационных формах, с помощью определенных средств обучения.

Кандидат педагогических наук А.И. Арапов приводит следующий пример классификации:

1) внутренняя, внешняя, системно-целевая дифференциация (В.И. Андреев, М.В. Артюхов): деление на группы происходит в зависимости от типологических особенностей учащихся;

2) микроуровень, мезоуровень, макроуровень (Рональд де Гроот): на микроуровне индивидуальный подход осуществляется к определенным группам детей внутри класса; два следующих уровня предполагают внешнюю дифференциацию – формирование отдельных классов внутри школы или создание специализированных школ;

3) дифференциация по общим и индивидуальным психофизиологическим способностям, по интересам, по национальному признаку и религиозной принадлежности, по социальному и имущественному положению (И.М. Осмоловская) [1].

Остановимся более подробно на характеристике внутренней и внешней формы реализации дифференциации обучения.

В начальной школе при реализации внешней дифференциации чаще всего формируют классы гомогенного состава на основе психофизиологического исследования личности и диагностики уровня овладения общеучебными умениями. Но такой подход вызывает опасение у целого ряда педагогов вследствие своей недемократичности и негуманности, поскольку он препятствует стремлению ученика к достижению более

высокого уровня знаний, усложняет развитие его потенциальных возможностей. В частности, на этот факт обращает внимание Л.В. Занков. Ученый считает, что возможности каждого ребенка индивидуальны и для того, чтобы эти возможности в полной мере развить, ребенок должен обучаться в разнородном классе его [3].

Большинство ученых полагает, что для эффективной организации образовательного процесса в начальной школе более приемлема внутренняя дифференциация, что означает выделение в гетерогенных классах трех уровней – высокого, среднего и низкого. Формирование групп может осуществляться на основе разных характеристик: степени обучаемости, умственной способности, самостоятельности, творчества, гибкости ума, запоминания, познавательной активности и т.п. [6, с. 17].

Дифференциация по психофизиологическим особенностям является часто используемой формой организации учебной деятельности в начальных классах. Данный выбор объясняется тем, что при поступлении ребенка в школу логичным представляется учет его врожденных индивидуально-типологических особенностей при осуществлении дифференциации, поскольку уровень знаний и интересы ученика в достаточной мере еще не сформированы, чтобы их принять в качестве основы индивидуализации обучения.

В этом случае дифференциация может осуществляться, например, при выборе и использовании методов обучения, при составлении заданий самостоятельных работ, определении степени их сложности и количества, можно варьировать объем выполняемых упражнений в классе и дома. В процессе такой работы происходит поиск и дальнейшее

использование оптимальных способов приспособления обучающегося к различным учебным ситуациям. В качестве примера использования в практике работы начальной школы индивидуальных различий при выполнении заданий можно рассматривать методику перспективно-опережающего обучения С.Н. Лысенковой [5].

Дифференциация по общим способностям предполагает организацию обучения с учетом уровней развития младших школьников. При таком подходе процесс обучения максимально отвечает познавательным потребностям ребенка и позволяет достичь усвоения программного материала всеми обучающимися. В педагогической литературе содержится значительный опыт изучения и внедрения в практику работы индивидуального подхода, который направлен на общее развитие обучающихся, что является необходимым условием для формирования у них требуемых знаний, умений и навыков (И. Унт, А.А. Кирсанов, Е.С. Рабунский).

В этом отношении заслуживает внимания опыт работы З.И. Калмыковой по использованию индивидуального подхода при организации самостоятельной работы учащихся. Педагог формирует группы учащихся по уровню их общего интеллектуального развития и в дальнейшем организует работу групп, предлагая для выполнения упражнения разной степени сложности, учитывая при этом познавательную активность и интересы школьников. По мере предоставления обучающимся большей самостоятельности при выполнении заданий и сокращении при этом

предоставляемой им помощи осуществляется переход учащихся на следующий уровень [4].

Внутриклассная уровневая дифференциация широко применяется педагогами отечественной школы, ее основные положения были изучены и сформулированы В.В. Фирсовым, В.А. Орловым, В.М. Монаховым.

При использовании уровневой дифференциации принимается во внимание тот факт, что дети, обучаясь в гетерогенном классе по единой программе, могут усваивать базовый программный материал на разных уровнях, что влечет за собой вариативность содержания и форм организации работы на уроке. Основопологающим при этом становится достижение уровня обязательной подготовки обучающимися. Такой подход обеспечивает получение качественного базового школьного образования, вне зависимости от формы обучения.

Таким образом, внутренняя дифференциация предполагает организацию работы внутри класса по типологическим группам, сформированным на основе одинаковых или схожих индивидуальных особенностей. Это позволяет варьировать темп изучения материала, дифференцировать учебные задания, предлагать разные виды деятельности, определять характер и степень помощи учащимся в ходе обучения. Соответственно, внутренняя дифференциация способствует успешному усвоению содержания образования всеми обучающимися и создает условия для перспективы их развития.

Подводя итоги сказанному, отметим следующее. Значительное количество факторов, влияющих на возможности формирования групп обучающихся, обуславливает широкий спектр подходов к классификации видов и форм дифференцированного обучения. Реализация

дифференцированного обучения предполагает организацию учебной деятельности в соответствии с возможностями и способностями учащихся, уровнем их развития, а это означает осуществление комплексного подхода, который позволяет учесть содержательную и организационную сторону дифференциации.

Список литературы

1. *Арапов А.И.* Проблема дифференциации обучения в истории отечественной педагогики и школы конца XIX - начала XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Арапов Александр Иванович – Новосибирск, 2000. – 150 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2000/Arapov_A_I_2000.pdf

2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html>

3. Индивидуальные варианты развития младших школьников / Под ред. Занкова Л. В., Зверевой М.В. – М.: Просвещение, 1993. – 204 с.

4. *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

5. *Лысенкова С.Н.* Методом опережающего обучения : книга для учителя / С.Н. Лысенкова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.

6. *Мурачковский Н.И.* Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке / Н.И. Мурачковский // Сов. педагогика. – 1989. – №10. – С. 35–40.

УДК 373.3.016:82-343:17.022.1

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СКАЗКАМИ

Орлова Ю.Д., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», orlova.20@list.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы, связанные с формированием у учеников начальной школы нравственных представлений; раскрыто значение сказки как эпического и лироэпического жанра, изучаемого на уроках литературного чтения, имеющей высокий нравственный потенциал.*

***Ключевые слова:** младшие школьники, нравственные представления, сказка.*

Моральное развитие и нравственное воспитание является одной из важнейших сторон становления психики ребенка, поэтому перед начальной школой ставится задача формирования у учащихся моральной восприимчивости как умения эмоционально реагировать на факты нравственного порядка. Это умение подойти к событию не просто с любопытством, а как человек, которого событие «задевает за живое», не оставляет равнодушным [1, с. 88].

Оценивание личностного смысла общечеловеческих ценностей (нравственных требований и представлений)

младшими школьниками и соответствующее переживание приводит к тому, что они начинают приобретать субъективную значимость, которая посредством образовавшейся целостности «знание и эмоции» фиксируется в структуре личности. В процессе образования целостности возникает необходимость в переживании интеллектуально-эмоциональных состояний – так рождаются потребности, в основе которых лежит интеллектуально-эмоциональная целостность [2, с. 12].

Младший школьный возраст – важный период в жизни ребенка, когда происходит усвоение элементарных морально-нравственных требований, нравственных представлений, приучение к их выполнению, что является важнейшим условием формирования основ нравственной культуры.

Проблеме формирования нравственных представлений в отечественной и зарубежной науке посвящен ряд исследований, в частности философские основы нравственного воспитания раскрыты в работах Л. Архангельского, Н. Бердяева, Б. Братуся, М. Боряшевского, А. Гусейнова, О. Дробницкого, Н. Крутова, А. Лопуховской, О. Целиковой и др.

Психологическим механизмам и закономерностям нравственного воспитания младших школьников посвящены исследования ряда известных психологов – С. Анисимова, Л. Божович, Т. Ващенко, Я. Коломинского и др.

Процессуальные особенности формирования нравственного поведения учащихся младшего школьного возраста раскрыты в трудах О. Безверхова, О. Богдановой, Г. Костюка, Б. Лихачева, А. Люблинской, С. Огороднийчук, О. Скрипченко, Н. Щурковой и др.

Обобщение результатов анализа научной литературы в области нравственного воспитания личности позволяет констатировать, что нравственные представления – это важные смысловые образования в структуре личности, являющиеся продуктом трансформации общественных ценностей в индивидуальные ориентиры, на основе которых личность осмысливает действительность и выстраивает конструктивные отношения с миром и собой [2, с. 5].

Можно сказать, что исследователи едины в понимании структуры нравственных представлений, в которой выделяют: *нравственное сознание* (знание нравственных норм, эталонов; выработка нравственных представлений, ориентиров, которые служат основой для формирования нравственного поведения и привычек); *нравственные чувства* (устойчивые переживания субъекта, выражающие его отношение к нравственным нормам, к значимым для него объектам и явлениям окружающей действительности относительно соответствия нравственным представлениям); *нравственное поведение* (способность реализовывать в жизни полученные эталоны нравственных представлений; оценивать и корректировать свои поступки) [3, с. 22].

Одним из эффективных средств создания положительных нравственных представлений у младших школьников, установления более тесных контактов между взрослыми и детьми в семье и в школе является сказка, которая служит одним из элементов культуры в качестве ее эстетического и этического слагаемого. Истоки сказки уходят корнями в народно-этническую культуру, она обладает богатым социальным, нравственно-педагогическим потенциалом. Любая сказка

ориентирована на социально-педагогический эффект: она обучает, воспитывает, предупреждает, учит, побуждает к деятельности и даже лечит. Поэтому в содержательном отношении сказку можно рассматривать в качестве одного из важнейших социально-педагогических средств формирования нравственных основ личности [4, с. 3].

Понятие о нравственности, нормы и правила поведения, заложенные в ярких образах народной и авторской сказки, способствуют становлению и усвоению нравственных представлений в наиболее привлекательной, ненавязчивой форме. В процессе работы со сказкой дети постигают азы духовной культуры своего народа. Сказка предоставляет младшим школьникам необходимую гамму переживаний, создает особенное настроение, пробуждает добрые и светлые чувства, помогает возродить духовный опыт нашей культуры, народные традиции нравственности – учит добру, справедливости, честности [4, с. 9].

Систематическая работа с учащимися младших классов по развитию у них нравственных представлений средствами сказки предполагает реализацию целого ряда условий, способствующих формированию образно-смыслового восприятия сказки, в частности применение личностно-ориентированных и интерактивных технологий; мультимедийных средств; подготовку самого учителя к реализации задач нравственного воспитания в условиях современных вызовов и др.

В процессе исследования нами также были выявлены типичные затруднения, препятствующие формированию нравственных представлений у младших школьников: ситуативность поведения, неустойчивость настроения; умение пользоваться моральными знаниями и умениями

только в повторяющихся ситуациях; склонность к конфликтам в отношениях со сверстниками; проявление прямолинейности, категоричности суждений по поводу нарушений норм поведения; неумение противостоять воздействию отрицательных явлений жизни; оказание помощи со стороны взрослых при совершении ребенком гуманного поступка [3, с. 44].

Для более эффективного решения задачи развития нравственных представлений у детей младшего школьного возраста средствами сказок на уроках литературного чтения предлагаем использовать разнообразные интерактивные методы, хорошо зарекомендовавшие себя в практике работы учителей начальной школы, в частности – драматизации, литературные проекты, создание авторских сказок, рассматривание и обсуждение картин, иллюстраций на основе сказочных сюжетов и др. [4, с. 16].

Таким образом, методически правильно организованная работа на уроке литературного чтения по изучению сказок будет способствовать формированию нравственных представлений у младших школьников.

Список литературы

1. *Козлов М.П.* Воспитание нравственного сознания / М.П. Козлов. – М.: Академия, 2001. – 184 с.
2. *Никеева М.М.* Формирование основ нравственных представлений у младших школьников посредством народных сказок : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.М. Никеева; Марийск. гос. пед. ин-т им. Н.К. Крупской. – Йошкар-Ола, 2006. – 46 с.
3. *Рублик В.И.* Особенности и развитие нравственных представлений у учащихся светской и православной

общеобразовательных школ: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / В.И. Рублик. – Иркутск, 2008. – 196 с.

4. Садыкова Э.М. Педагогическая коррекция нравственных представлений младших школьников средствами сказки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э.М. Садыкова. – Казань, 2008. – 23 с.

УДК 373.3.091.2:001.8

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Пономарева А.К., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», zauchonok-1991@mail.ru

Научный руководитель: Божко В.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье рассматривается дидактический инструментарий организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников. Автор акцентирует, что большую роль в формировании и использовании учебно-исследовательских умений в младшем школьном возрасте играет детское проектирование. Оно позволяет максимально реализовать самостоятельность и инициативность учащихся, развивает познавательный интерес, любознательность к*

различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества, практические умения.

Ключевые слова: *учебно-исследовательские умения, младший школьный возраст, процесс обучения, проектирование.*

Ведущую роль в освоении и осознании, формировании и использовании учебно-исследовательских умений детей младшего школьного возраста играют педагогические средства, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития.

С точки зрения влияния на ребенка детское проектирование – это средство с помощью которого он овладевает учебно-исследовательскими умениями.

Под средствами воспитания следует понимать все, что может использоваться в воспитательном процессе: предметы, технические средства, разнообразные виды детской деятельности (коммуникативная, трудовая, познавательно-исследовательская, продуктивная, музыкально-художественная), средства информации, наглядные пособия.

Среди разнообразия средств работы с детьми, используемых в начальной школе, одним из эффективных является проектная деятельность.

Основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, она является одним из условий развития учебно-исследовательских умений детей: развивает познавательный интерес,

любопытность к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества, практические умения.

Использование проектной деятельности в учебном процессе возникло в начале 20 века. В это время педагоги и философы искали пути и способы самостоятельного развития мышления ребёнка, чтобы не только научить его запоминать и воспроизводить знания, но и уметь эти знания применять на практике [11, с. 114–118].

Сегодня нет единого определения, понятия детского проектирования. Для понимания сущности характеристик данного вида деятельности есть необходимость обратиться к понятию «проект», «проектный метод», «проектная деятельность».

Понятие «проект» определяется так – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов с специфической организацией [1, с. 63].

Проект – это способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели.

Проектная деятельность – это самостоятельная и совместная деятельность взрослых и детей по планированию и организации педагогического процесса в рамках определенной темы, имеющая социально значимый результат.

В философском энциклопедическом словаре метод проектов определяется как «система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в

процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов» [10, с. 467].

По мнению Н.А. Виноградовой «метод проектов» – это способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели [3].

В современных авторских исследованиях проектирование рассматривается как средство приобщения к миру информационных технологий [8 с.8], как мотивация к познанию [4 с. 3], как важная сфера познавательной деятельности.

Таким образом, рассмотрев все понятия, можно определить, что детское проектирование – это эффективная форма учебно-исследовательской деятельности со всеми участниками педагогического процесса: педагогами, детьми, социумом. Для педагога – это рост профессионального мастерства, формирование способности к профессиональной рефлексии, умение осуществлять исследовательскую деятельность. Для детей – это повышение качества формирования личностных качеств при освоении основной общеобразовательной программы.

Основоположителем проектного обучения является американский педагог Д. Дьюи и его последователь У.Х. Кильпатрик [6].

По мнению У.Х. Кильпатрика проект есть всякое действие, совершаемое от всего сердца и с определенной целью [6, с. 112]. Основная идея этого педагога заключалась в необходимости активной,

целесообразной деятельности учащихся в социальном окружении. Уильям Киллпатрик разработал широко известную в мировой педагогике проектную систему обучения. По этой системе дети, ориентируясь на собственные интересы, при помощи педагога, исследовали вопросы, реализуя свой проект. Обучение, по его мнению, должно осуществляется через организацию целевых актов, включающих в себя: постановку проблемы, составление плана ее реализации, оценку ее выполнения [6]. Таким образом, дети включались в реальную деятельность, в ходе которой обогащались знаниями. Сегодня именно такой подход приобретает большую актуальность.

В современный период проектирование нашло свое отражение в идеях отечественных ученых: Е.Г. Кагарова, М.В. Крупениной, Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко, Л.А. Венгера и др. [5, с. 49–56].

Е.Г. Кагаров в своих публикациях подробно осветил вопросы организации образовательного процесса, проблемы и пути их решения. Он считал, что проектирование должно осуществляться поэтапно; ведущим становится принцип самостоятельности: намечается план заданий и активно выполняют одно за другим; проект – есть слияние теории и практики, это не только постановка умственной задачи, но и практическое выполнение ее. Значение метода проектов, по его мнению, состоит в том, что благодаря ему решаются две основные задачи учебно-исследовательской деятельности: внушать детям любовь к знанию и дать возможность удовлетворить ее любознательностью.

М.В. Крупенина считала, что проектирование реализует такие педагогические принципы, как

самостоятельность, сотрудничество детей и взрослых, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, деятельностный подход, актуализация субъектной позиции ребенка в образовательном процессе, взаимосвязи педагогического процесса с окружающей средой.

По мнению Н.Е. Вераксы одна из главных задач педагога при организации проектной деятельности в начальной школе заключается в том, чтобы поддерживать детскую инициативу. Инициатива детей младшего школьного возраста включает в себя познавательный компонент.

Познавательная инициатива проявляется всякий раз, когда ребенок начинает решать свою собственную задачу, а не ту задачу, которую перед ним поставил экспериментатор. Умение создать условия для проявления познавательной инициативы детей является важным моментом готовности педагога к организации проектной деятельности [2].

О.М. Дьяченко подчеркивала, что в ходе познавательной деятельности ребенок сталкивается с двумя типами ситуаций:

1) ученику нужно выявить, понять основные свойства и отношения к действительности, поскольку он в ходе своей познавательной активности открывает свойства окружающего мира; основные формы такой активности – наблюдение и экспериментирование;

2) «проживание» учеником полученных впечатлений, которые включают в себя не только опыт беспристрастного анализа действительности, но и опыт своего отношения к ней.

Обобщив исторический опыт разработки детского проектирования, педагоги выделили основные его этапы.

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

1. Целеполагание: педагог помогает ребёнку выбрать наиболее актуальную и посильную для него задачу на определённый отрезок времени.

2. Разработка проекта – план деятельности по достижению цели:

– к кому обратиться за помощью (учителю, однокласснику);

– в каких источниках можно найти информацию;

– какие предметы использовать (принадлежности, оборудование);

– с какими предметами научиться работать для достижения цели.

3. Выполнение проекта – практическая часть.

4. Подведение итогов – определение задач для новых проектов.

Цель проектной деятельности в начальной школе – развитие свободной творческой личности ребенка, которое определяется задачами развития:

– обеспечение психологического благополучия и здоровья детей;

– развитие познавательных способностей;

– развитие творческого воображения;

– развитие творческого мышления;

– развитие коммуникативных навыков.

По мнению Е.С Евдокимовой проектирование рассматривается современной наукой как цикл инновационной деятельности и является одной из перспективных педагогических технологий, имеющих соответствующие признаки, функции и структуру [7, с. 61].

При применении проектной деятельности наблюдаются:

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

- высокая активность учащихся;
- интенсивная самостоятельная познавательная деятельность учащихся;
- повышение личностной ценности реализованных проектов;
- увеличение глубины и объема полученных знаний, умений.
- развиваются речевые способности, познавательный интерес, логическое мышление, творчество, коммуникативные навыки, что позволяет учащимся успешно адаптироваться к изменившейся ситуации школьного обучения.

В настоящее время проекты классифицируются:

- по тематике (творческие, информационные, игровые, исследовательские);
- по составу участников (групповые и коллективные; индивидуальные; фронтальные);
- по срокам реализации (краткосрочные; долгосрочные; среднесрочные).

Е.С. Евдокимова выделяла следующие типы проектов:

- исследовательско-творческие (обучающиеся экспериментируют, а затем оформляют результаты в виде газет, драматизации, детского дизайна);
- творческие (сочинения, стенгазеты, видеофильмы и т.д.);
- информационно-практико-ориентированные (дети собирают информацию и реализуют ее, ориентируясь на социальные интересы [7, с. 107]).

При разработке данной проблемы, автором особое внимание уделяется определению требований, эти

основные требования к использованию проектной представлены в работах Е.С Полат:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;

- самостоятельная деятельность детей;

- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);

- использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и задач исследования;

- выдвижение гипотез их решения; обсуждение методов исследования (экспериментальных методов, наблюдений, пр.);

- обсуждение способов оформления результатов;

- сбор, систематизация и анализ полученных данных;

- подведение итогов, оформление результатов, их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Изучая специфические особенности детского проектирования, Л.С Кисилева определяет в качестве таковых:

- включение младшего школьника в проектирование основывается на познавательном интересе;

- учитывая небогатый собственный опыт учащихся в проектировании, значительную роль в его организации играют не только уровни, но и специальные занятия по формированию соответствующих умений;

– формирующиеся в процессе проектирования познавательные- исследовательские умения необходимы младшим школьникам для успешной образовательной деятельности.

Своеобразие детского проектирования состоит в том, что познавательная деятельность в нем организуется как поисковая.

В младшем школьном возрасте, особенно к его завершению, заметно возрастают возможности инициативной преобразующей активности ребенка. Этот возрастной период важен для развития познавательной потребности ребенка, которая находит выражение в форме поисковой, исследовательской деятельности, направленной на «открытие» нового, которая развивает продуктивные формы мышления. При этом главным фактором выступает характер деятельности (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков и др.).

Как подчеркивают психологи, для развития ребенка решающее значение имеет не избыток знаний, а тип их усвоения, определяемый типом деятельности, в которой знания приобретаются.

В младшем школьном возрасте это:

- формирование основ поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы;
- развитие умения определять возможные методы решения проблемы с помощью учителя, а затем и самостоятельно;
- формирование умения применять данные методы, способствующие решению поставленной задачи, с использованием различных вариантов;
- самостоятельное приобретение недостающих знаний из различных источников;

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

- развитие умений пользоваться этими знаниями для решения новых познавательных и практических задач;
- развитие способностей к аналитическому, критическому, творческому мышлению;
- развитие важнейших компетенций для современной жизни.
- развитие желания пользоваться специальной терминологией, ведение конструктивной беседы в процессе совместной учебно-исследовательской деятельности.

Таблица 1

Соотношение видов деятельности учителя и учащихся на разных этапах проектирования

Этапы проекта	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
I этап	1. Формулирует проблему (цель). (При постановке цели определяется и продукт проекта). 2. Формулирует задачу.	1. Вхождение в проблему. 2. Принятие задачи. 3. Дополнение задач проекта.
II этап	1. Помогает в решении задачи. 2. Помогает спланировать деятельность. 3. Организует деятельность.	1. Объединение учащихся в рабочие группы. 2. Распределение задач.
III этап	1. Практическая помощь (по необходимости). 2. Направляет и контролирует осуществление проекта.	1. Формирование специфических знаний, умений, навыков.
IV этап	1. Подготовка к презентации. 2. Презентация.	1. Продукт деятельности готовят к презентации. 2. Представляют (зрителям или экспертам) продукт деятельности.

Работа над проектом включает деятельность учителя и учащихся. Она распределяется по этапам проекта (таблица 1)

Таблица 2

Алгоритм деятельности учителя и учащихся

1 этап	1 Шаг Подготовительный	Выделение проблемы, отвечающей потребностям обеих сторон. Учитель выступает помощником в выделении проблемы и самостоятельной ее формулировке. Использование модели «трех вопросов».
	2 Шаг Целеполагание	Самостоятельное определение учащимися цели проекта, мотива предстоящей деятельности. Самостоятельное прогнозирование результата.
2 этап	3 Шаг Планирование	Планирование деятельности детьми (при участии учителя как партнера), определение средств и способов реализации проекта
3 этап	4 Шаг Исполнительский	Выполнение учащимися проекта, «творческие споры», достижение договоренности, взаимообучение, взаимопомощь
4 этап	5 Шаг Презентационный	Предоставление продукта проектной деятельности, учитель выступает как зритель
	6 Шаг Рефлексивный	Обсуждение результата, хода работы, действий каждого, выяснение причин успехов и неудач

Е.С. Евдокимова [7, с. 23–29] отмечает, что проектная деятельность младших школьников развивается поэтапно, при непосредственном участии и поддержке взрослого, поскольку в младшем дошкольном возрасте

дети все еще наиболее нуждаются в руководстве со стороны взрослых.

Для развития проектной деятельности детей исследователь предлагает определенный алгоритм деятельности учителя и учащихся (таблица 2).

Учебно-исследовательская деятельность является подготовительным этапом к использованию проектной деятельности. Эти два вида деятельности неразрывны между собой. В их основе лежат:

- развитие учебно-исследовательских умений и навыков дошкольников;
- умение ориентироваться в информационном пространстве;
- умение интегрировать знания из различных образовательных областей;
- умение критически мыслить, анализировать, выдвигать гипотезы, делать выводы.

Таким образом, большую роль в освоении и осознании, формировании и использовании учебно-исследовательских умений в младшем школьном возрасте играют педагогические средства обучения и воспитания, в том числе детское проектирование. Оно позволяет максимально реализовать самостоятельность и инициативность учащихся, развивает познавательный интерес, любознательность к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества, практические умения.

Список литературы

1. *Безрукова В.С.* Директору об исследовательской деятельности школы. / В.С. Безрукова – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

2. *Веракса Н.Е.* Проектная деятельность школьников / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.

3. *Виноградова Н.А.* Интерактивная предметно-развивающая среда детского сада: учебное пособие / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева.– М.: Перспектива, 2011. – 318 с.

4. *Гилева Е.А.* Метод проектов – эффективный способ повышения качества образования / Е.А. Гиляева, Ю.С. Егоров // Школа. – 2000. – №2. – С. 69 – 74.

5. *Деулин Д.В.* Развитие системности мышления у детей 6-9 лет в процессе обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Деулин Дмитрий Владимирович ; Психол. ин-т Рос. акад. образования. – М., 2007. – 122 с.

6. *Дьюи Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с

7. *Евдокимова Е.С.* Технология проектирования в ДОУ / Е.С. Евдокимова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 305 с.

8. *Кучуганов В.Н.* Система визуального проектирования баз знаний / В.Н. Кучуганов, И.Н. Габдрахманов // Информационные технологии в инновационных проектах : тр. III Междунар. науч.-техн. конф. – Ижевск, 2001. – С. 140–143.

9. *Полонский В.М.* Научно-педагогическая информация: словарь-справочник / В.М. Полонский. – М., 1995. – 504 с.

10. *Философский энциклопедический словарь* : [более 3500 статей, раскрывающих содержание понятий всех областей философии: гносеологии, метафизики, психологии, этики, эстетики, философии права, истории и культуры и др. / ред.-сост.: Е.Ф. Губский и др.]. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 568 с.

11. Шварцман К.А. Философия и воспитание. Критический анализ немарксистских концепций / К.А. Шварцман.– М.: Политиздат, 1989. – 208 с.

УДК 373.015.31:371.4 Макаренко

**КОНСТРУИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ
А.С. МАКАРЕНКО**

Пономарева Ю.А., студентка 4 курса ЗФО, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Научный руководитель: Дьяченко Б.А. канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые вопросы конструирования воспитательной среды в начальной школе на основе педагогического наследия А.С. Макаренко, центральное место в технологии конструирования воспитательной А.С. Макаренко занимает учение о воспитательном коллективе.

Ключевые слова: воспитательная среда, конструирование, коллектив, воспитание в коллективе, амбивалентный, событийный и герменевтический подходы к конструированию воспитательной среды.

В научно-педагогической литературе отмечается, что в современных исследованиях воспитательной среды

выделяется три варианта подходов к ее конструированию: амбивалентный, событийный и герменевтический [1]. Амбивалентный подход предполагает рассмотрение педагогического явления через «дуальную оппозицию», то есть двусторонне, с двух противоположных и, казалось бы, исключающих, противоречащих друг другу сторон. Амбивалентный подход возник при изучении таких феноменов педагогической практики как коллектив и индивидуальность, хаос и порядок, свобода и ответственность, дифференциация и интеграция. В практике формирования воспитательной среды необходима реализация принципа амбивалентности и в процессе целеполагания, и в организации жизнедеятельности, и при регулировке отношений. Нужен амбивалентный подход в управлении школой как воспитательной средой. Надо рассматривать личность и как объект, и как субъект воспитания; в воздействии на нее использовать как похвалу, так и порицание; создавать ситуации как поощрительного, так и осуждающего характера, в которые включаются дети. Детям может быть предоставлена свобода действий в тех или иных рамках, и в то же время на какие-то действия может быть наложено вето, и т.д.

Герменевтический подход, предполагает рассмотрение ребенка как своеобразного текста, знаковой системы, а педагогической деятельности как деятельности, основанной на «прочитывании» этого текста. Причем решающую роль здесь имеет обращение не столько к педагогическим фактам и явлениям, сколько к тому, что за ними стоит: субъективным смыслом, бессознательным мотивам поведения ребенка.

Событийный подход является взглядом на воспитательный процесс как на диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни ребенка и повседневности с ее будничными, но не менее важными делами. Реализация событийного подхода предполагает наличие в школьной жизни эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы, и привлекательны. Эти дела становятся своеобразными вехами в воспитательном процессе. Ощутить происходящее с ним как событие ребенок может только на фоне повседневной жизни. Не менее важно воспитать у него понимание ценности, значимости повседневности, научить его жить не только от праздника к празднику. Событие случается только в рамках события ребенка со взрослым, с другими детьми. Поэтому событийный подход рассматривает воспитание как совместное бытие взрослых и детей, их взаимодействие и сотрудничество. Таким образом, данные подходы в той или иной степени используются для создания и конструирования воспитательной среды образовательных организаций.

Ясвин В.А. определяет воспитательную среду как среду обитания школьника, благоприятную для формирования у ребенка положительных качеств, это ближайшее окружение, т.е. люди, с которыми он ежедневно общается: члены семьи, школьный, классный коллектив, учителя, воспитатели [5].

В.С. Леднев, определяя роль и место среды в организации воспитательного процесса отмечает, что учебно-воспитательный процесс предполагает наличие особым образом организованной воспитательной среды, отвечающей цели и задачам образования, обусловленной

рамками требований педагогической технологии, ограниченной экономическими возможностями общества и уровнем информационных технологий. В целом воспитательная среда образовательного учреждения определена ученым, как комплексное воспитательное средство, возникающее в процессе целенаправленной организации предметно-практической, событийной, поведенческой составляющей и направленное на формирование, развитие и коррекцию определённых качеств учащихся [2].

Рассматриваемый нами период конструирования воспитательных сред в СССР в 20-30-х годах XX века является достаточно спорным как в политическом контексте, так и в рамках становления отечественной системы образования и воспитания. Основными проблемами этого периода выступают вопросы построение управления воспитанием и дисциплины на основе хозяйственно-трудовой деятельности школьников; воспитания личности и индивидуальности в контексте коммунистического воспитания, а также вопросы социальной дифференциации в коллективе; определение символики и ритуалов советского воспитательного пространства; обоснование необходимости присутствия эмоционального переживания в воспитании; вопросы ответственности и наказания и другие вопросы.

В своих педагогических разработках А.С. Макаренко отмечал, что воспитанник не должен чувствовать себя объектом воспитания, он должен ощущать только прикосновение точной логики на него общего хозяйства и требования здравого смысла [3]. А.С. Макаренко делает акцент на том, что контингент, с которым он работает, ничуть не хуже благополучных детей из полных семей, не

совершивших никаких антисоциальных действий. Основываясь на этом, А.С. Макаренко не стремился распространить свои идеи на все общество. Разработанная им концепция была строго ориентирована на требование государственной системы «перековки» правонарушителя, его сознания и поведения.

Анализируя основные концептуальные положения педагогической системы А.С. Макаренко, следует отметить, что его воспитательная система была не просто методикой, не просто педагогической технологией, а образом жизни детей и взрослых. Новый человек, новая личность рождались не в результате просто каких-то педагогических воздействий, а в совместном преодолении трудностей, в совместном поиске путей из сложнейших ситуаций, в сорадости, в сопереживании успехов - словом, в совместном проживании неудач и успехов. И позиция педагога при этом - не над ребенком, даже не рядом с ребенком, а вместе с ребенком. Таков один из педагогических постулатов методики коллективного творческого воспитания.

Центральное место в технологии конструирования воспитательной А.С. Макаренко занимает учение о воспитательном коллективе. Он детально рассмотрел такие вопросы, как взаимоотношения в коллективе, педагогическое требование, дисциплина, поощрение и наказание, нравственное и трудовое воспитание, самоуправление, индивидуальный подход. Организованная воспитательная среда строится на принципе единства жизни и воспитания, общества и образовательного учреждения, обучения и производства. Данное взаимоединство обеспечивается так называемой «педагогикой параллельного действия». Она предполагает

существование и функционирование опосредованной связи парных компонентов образовательной среды (жизни и воспитания, общества и образовательного учреждения, обучения и производства).

А.С. Макаренко предлагал создание в рамках образовательного учреждения единой «трудовой общины» педагогов и учащихся. Обеспечивая преемственность поколений, трудовая община должна была выступать условием интеграции формирующейся личности и общества. Формирование коллектива А.С. Макаренко рассматривал в качестве сопутствующего условия создания эффективной и рациональной воспитательной среды. При этом формирование детского коллектива, предполагающее сплочение детской группы, не является самоцелью воспитания. Используя замечание А.С. Макаренко, детское объединение (группу, коллектив) необходимо рассматривать как «инструмент прикосновения к личности». Необходимость же постановки такой цели в процессе воспитания обусловлена тем, что в основе развития личности ребенка, его отношений к действительности и к самому себе лежит практический опыт, приобретаемый им в общении и в совместной деятельности с другими людьми.

Основным звеном в коллективе является первичный коллектив. В трактовке А.С. Макаренко коллектив представлял собой отряд, состоящий из 12-15 человек. В школьной практике - это класс. А.С. Макаренко придавал большое значение первичному коллективу. В самом деле, в нем дети наиболее близко общаются между собой, постоянно совместно действуют, участвуют в реализации общих целей всего коллектива и входят в общую систему характерных для коллектива отношений.

Второй структурной единицей коллектива можно назвать сводный отряд. А.С. Макаренко боялся воспитать касту командиров. Он хотел, чтобы все умели, и руководить, и подчиняться. Сводный отряд формировался на отдельное дело. Командиром сводного отряда становился рядовой член первичного коллектива. Это давало возможность задействовать самых отсталых и неорганизованных, вывести подростка из состояния пассивности. Примером такой организации жизнедеятельности коллектива может служить коммунарская методика И.П. Иванова (творческие группы).

Третьей структурной единицей коллектива у А.С. Макаренко был сам воспитанник. Но нужно сказать, что здесь имело место присвоение звания: воспитанник, коммунар, коммунар-дзержинец. То есть звание присваивалось по степени принадлежности каждого подростка к коллективу.

Четвертой структурной единицей коллектива были органы самоуправления. Воспитательная среда, спроектированная А.С. Макаренко, предусматривала широкие полномочия детского самоуправления: общего собрания, совета командиров, различных комиссий и т. д. Школа должна быть единым коллективом, в котором организованы все воспитательные процессы, и отдельный член этого коллектива должен чувствовать свою зависимость от него - от коллектива, должен быть предан интересам коллектива, отстаивать эти интересы и в первую очередь дорожить этими интересами.

Ни одно значимое решение не принимается без собрания. Повседневной жизнью руководит Совет командиров. В школьном коллективе существует

разветвленная сеть разнотипных первичных коллективов, в каждом из которых ребенок испытывает своеобразное воздействие, дает ему возможность осуществлять разные социальные роли (в одном он ученик, в другом - спортсмен, в третьем - артист и т. д.). Вопрос о создании коллектива как основы формирования и развития личности ставится таким образом, что детский коллектив - это субъект воспитания, а тем самым он является носителем определенных воспитательных функций: идейно-воспитательной: детский коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений; организаторской: детский коллектив - субъект управления своей общественно-полезной деятельностью; стимулирования: коллектив способствует формированию нравственно ценных стимулов всех общественно-полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения. Заслуга А.С. Макаренко состоит в том, что он дал новое толкование ряду педагогических вопросов и детально разработал выдвинутые ранее, но недостаточно разработанные до него советской педагогикой проблемы, обогатил ее ценными идеями, методами и приемами воспитания.

Для исследования проблемы воспитательной среды принципиально важен также педагогический опыт А.С. Макаренко, который развил мысль о том, что решить уникальные педагогические проблемы традиционными средствами невозможно. Перед обществом со всей остротой встала масштабная социально-педагогическая задача: необходимо было создать адекватные формы социальной жизни детско-взрослого сообщества и разрабатывать принципиально новую практику образования.

Решая эту задачу, А.С. Макаренко создал прецедент социально-педагогического конструирования воспитательной среды, а также заложил основы практического решения данной проблемы, апробировав на практике схему деятельности по созданию развивающей педагогической среды: педагогический замысел (для организации деятельности в неопределенной ситуации); механизмы его реализации (детско-взрослая общность, система разновозрастной кооперации, демонстрация образцов педагогического взаимодействия в «живой» коммуникации); осмысление опыта деятельности (педагогические труды).

Педагогика А.С. Макаренко – это целый мир, который он создавал и анализировал сам. В статье «Очерк о работе Полтавской колонии им. М. Горького» (1925) он вводит понятие «уклад жизни», который воспитывает необходимые личные качества. В живом быту коммуны воспитанник не должен чувствовать себя объектом воспитания, он должен ощущать только прикосновения точной логики нашего общего хозяйства и требования здравого смысла, которые предъявляются к нему со стороны нашего быта» И в этой же работе: «Воспитывает не сам воспитатель, а среда.

Каким образом уклад жизни в учреждениях А.С. Макаренко воспитывал патриотизм как качество личности? Здесь и военные игры, и форма, и отряды, и отношения распоряжения-подчинения с рапортами, салютом, словом «Есть!». Это и различные мероприятия, посвященные М. Горькому, особенно в колонии им. М. Горького (чтение и постановка на сцене его произведений). Это походы и экскурсии по родной стране. Воспитанию патриотизма способствует умение жить и работать в

коллективе: «Отличительными признаками советского детского коллектива я считаю следующее. Во-первых, мажор. Я ставлю во главу угла это качество», «Эта уверенность в своем собственном лице вытекает из представления о ценности своего коллектива, из гордости за свой коллектив» [4].

Таким образом, А.С. Макаренко ввел в научный оборот понятия «время педагогическое» и «пространство педагогическое», этот факт относится к 1935 году. Глубокий прорыв в истории педагогики совершается путем образования «воспитательного коллектива» как связующего звена жизни детей и взрослой жизни общества. Это единый трудовой коллектив педагогического учреждения, он обеспечивает взаимодействие старшего и младшего поколений. Две функции этого коллектива: оберегать детей от преходящих превратностей сегодняшней общественной жизни; включать детей в творческое совершенствование жизни общества, в производительную деятельность, потому что дети должны не готовиться к жизни, а напряженно жить в каждый момент. Так обозначается одна из особенностей макаренковской методологии: отход от узкого пространства пары «педагог-воспитанник», расширение педагогического пространства, воспитание через коллектив педагогического учреждения, тесно связанный с жизнью государства и общества.

Список литературы

1. Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / Под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336с.

2. *Леднев В.С.* Содержание образования: структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

3. *Макаренко А.С.* Пед. соч.: в 4 кн. Кн. 4 / А.С. Макаренко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – С.11.

4. *Макаренко А.С.* Школа жизни, труда, воспитания: учеб. кн. по истории, теории и практике воспитания. Ч. 1. деловые и личные письма, статьи 1921-1928 гг. / Сост. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова. – Н. Новгород, 2007. – 340 с.

5. *Ясвин В.А.* Школа как развивающая среда / В.А. Ясвин. – М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. – 332 с.

УДК 373.3.091.12:373.3.011.3

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Пронина А.В., учитель начальных классов ГОУ ЛНР «Лозянская средняя школа».

Научный руководитель: Якименко Л.Н., канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. В статье рассматривается роль и значение личности учителя начальных классов в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения. Указано на те требования, которым должен отвечать педагог, чтобы формировать образовательное

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

пространство, способствующее всестороннему развитию обучающихся.

Ключевые слова: *учитель начальных классов, воспитание, обучение, младшие школьники.*

Я прикасаюсь к будущему. Я учу
К. Маколифф

Смотришь фантастические фильмы о путешествиях мирами, параллельными вселенными, о квантовых прыжках между прошлым и будущим и пленяешься мыслью: «Вот бы мне так!». Заглядываешь в зеркало в ванной, на туалетном столике, всматриваешься в отражение, и на секунду захватывает мысль: «Вот бы открылся магический портал, окно в иной мир, чтобы иметь возможность менять прошлое, программировать будущее!». О, горькое разочарование! Кроме симпатичной брюнетки, серебряная поверхность ничего не отображает! Маршрутка везет на работу, а не на станцию из будущего, как Колю Герасимова из «Гости из будущего»; гардероб – это десятки вешалок, а не двери в мифическую страну Нарнию; а телевизор в вестибюле не перенесет тебя в параллельную вселенную, как Уолтера Бишеба. «Не хватает в нашей жизни доброй магии, а нам – волшебной палочки!» – тихо вздыхаем. Будни поглощают будничностью, и остро чувствуется невозможность на что-то повлиять, что-то изменить, заглянуть за занавеску здесь-и-сейчас в свою, в наше общее «завтра».

Но у меня, как у учителя, есть очень действенное средство против такого рода переживаний, практически панацея: я смотрю в глаза моих детей и детей, которых я учу, и вижу в них вселенные – безграничные, красочные, непознанные, далекие и одновременно близкие и родные.

Каждый ребенок – не сосуд, который нужно и можно наполнить знаниями, не объект для моделирования новыми технологиями, – это наше бессмертие! Родители генетически продолжают себя в своих детях, а учителя – духовно, интеллектуально, чувственно. Многие из моих коллег даже до конца не осознают, что мы в действительности настоящие маги и волшебники, потому что, прикасаясь словом, взглядом к душе ребенка, озвучивая свои мысли, желания, ретранслируя мудрость и знания тысячелетий, влияем не только на личность конкретного ученика, но и через него на будущее всей планеты. С белыми бантиками и в синих пиджачках в нашем классе могут сидеть будущие Магелланы и Ньютоны, Галилеи и Ломоносовы, Шекспир и Куинджи.

Когда думаешь об этом – гордость и паника обуревают сердце. Как рассмотреть, как не навредить, как помочь, как поддержать, как раскрыть? Груз ответственности перед своим и чужим будущим тяжелым и серьезным бременем ложиться на плечи каждого учителя, но особенно на учителя начальных классов, который учит делать первые шаги детей во всем: от общения со сверстниками в новых условиях школы и до привития любви и уважения к процессу обучения, к познанию нового, к желанию постичь неизведанное, покорить его, как миллиарды людей до него, на пути к новому.

Полушутя-полусерьезно родителей упрекают: «Не долбили ребенка!». А учителей: «Не научили! Не воспитали! Не подготовили к жизни!». И все о прошлом, отголоски которое громко и четко звучат в будущем. Если что-то не так в жизни наших маленьких подопечных, винят на равных: и родителей, и учителей. Если жизнь, карьера удалась, если достигнут результат, если есть, чем

гордиться, учителей вспоминают наравне с родителями: и это высшая награда за учительский труд!

Не зарплата, не категории, не пенсия за выслугу лет держит учителей в профессии, а любовь к детям и возможность изменить мир к лучшему, воспитав и обучив талантливого певца или художника, высококвалифицированного врача или инженера, настоящего Человека, преисполненного любовью к ближнему, уважением к старшим, устремленному к совершенствованию себя самого, к улучшению мира в целом.

Возникает, правда, вопрос относительно того, насколько это реально и не тешим ли мы себя иллюзией. Без ложной скромности мы гордимся нашими лучшими выпускниками, скорбим по тех, кто уже не с нами, но не любим говорить о тех, кто не оправдал наших надежд и оказался хуже, чем нам того хотелось бы. Чувствую вину, понимая, что в этом есть и наша вина. Справедливо ли это? В какой мере? Сложно сказать. Но практически каждый учитель грустно опустит глаза, вспоминая об учениках, не нашедших свое место в этом мире, в том будущем, которое мы бы для них и для себя хотели.

А какое оно, это будущее?! Обязательно счастливое! И хотя счастье для каждого – понятие субъективное, но есть общечеловеческие «требования» к счастью. Нужен мир, нужна любовь, нужны дружные семьи и смеющиеся дети, нужен достаток и уважение, понимание и поддержка, радость общения и чувство защищенности. Что для этого можно сделать? Воспитать человека этого счастливого будущего: умного, компетентного, деятельностного, верующего, с любовью в сердце к Родине и к Богу.

В грандиозном, не имеющем пределов потоке информации о других и о себе самом человек не должен заблудиться, раствориться, потерять индивидуальность или наоборот – возгордиться своей мнимой исключительностью. Не единожды звучат слова коллег: «Учитель должен стать навигатором в постоянном потоке гигабайтов-мегабайтов информации». Не только навигатором, но и путеводной звездой. Не только указывать, где повернуть направо, а где – налево, как отыскать и как не потерять, но и научить понимать возможность и важность выбора, очертить параметры этого выбора в категориях рациональных и иррациональных.

Гармония между разумом и сердцем, знаниями и эмоциями, как мне кажется, важна сейчас, как никогда. Научный прогресс привнес в жизнь людей не только бытовое удобство и другие блага, но и оправданный, на первый взгляд, скепсис в отношении существования Бога. Наука или Бог? Этот извечный, приведший к инквизиции и религиозным войнам вопрос. Любые сомнения – в пользу подозрения, любые подозрения – в пользу провала. Концепция мировоззрения эпохи Средневековья обрушилась, потому что возникли сомнения в плоскости планеты, в движении Солнца вокруг нее, и на смену пришел Ренессанс с его гуманизмом, верой в силу и мощь Человека, но который сопровождался горькими разочарованиями, переосмыслением прошлого, новым взглядом на мир, новым взглядом на Бога. И так постепенно происходили трансформации в понимании миссии Человека на этой Земле, сути и предназначения Самого Бога. И пришли к тому, что людей-атеистов под

влиянием многих факторов становится все больше и больше.

Почему мы об этом здесь говорим? Потому что не все родители и коллеги однозначно воспринимают уроки христианской этики. Не все до конца понимают, чему на них нужно учить и как это делать. Кто должен учить. Но не это сейчас важно, важно другое: а должен ли человек будущего, воспитанный нами сегодня, быть религиозным, верующим и верующим в кого и как? Должны ли мы, учителя, воспринимать свободу совести как конституционное право личности в педагогической плоскости как не навязывание религиозных верований? Имеем ли мы право ретранслировать, во многом традиционное, наше виденье Бога, или пусть лучше каждый перейдет к своему Богу сам? Каким – в духовно-религиозном отношении – мы, взявшие на себя миссию и наделенные правом в некоторой степени программировать будущее, видим это будущее?

Не буду кривить душой: христианским, православным, Московского патриархата. Наше, славянское будущее, русский мир – под знаменами Христа Вседержителя и Казанской Божьей Матери. Такими, на мой взгляд, должны быть духовно-религиозные координаты для нас, русских Донбасса, ЛНР. Но в душе каждого, если он верующий человек, найдется понимание и любовь к ближнему другой веры и национальности, уважение к чужим обычаям и чужим богам. Религиозная толерантность и твердая позиция в защите своих духовно-религиозных ценностей должны гармонично сочетаться, а не служить яблоком раздора и вражды между нациями.

Глобалисты нас убеждают в том, что мир превратился в «большую деревню», особенно в связи с

деятельностью транснациональных корпораций, мирового правительства, неокOLONиализмом, всеобщим доступом к Интернету и новым технологиям. В этом контексте возникает еще один вопрос относительно такого параметра личности ученика, как воспитание патриотизма. Патриотизма в глобализирующемся мире, с его стиранием границ, с желанием все универсализировать и унифицировать? Не навредит ли любовь к Родине человеку будущего в его стремлении покорить – в хорошем смысле этого слова – мир, стать человеком этого мира – без границ и ограничений, стать своим, воспринятым на равных, отождествляющим себя не с конкретным клочком земли, а с самой Землей? Не является ли патриотизм пережитком прошлого, тормозом для будущей социально-политической мимикрии в технократическом мире будущего? Часто слышишь: «У науки, у культуры нет национальности – это общечеловеческое достояние». Согласна я с этим? Нет. Нужно ли воспитывать любовь к Родине? Да. Человеку не нужны идолы и кумиры, от которых предостерегают заповеди Христа, но человеку обязательно нужно чем-то или кем-то гордиться, и эта гордость имеет национальность, имеет исторические и географические координаты.

Луганчане гордятся С. Бубкой и К. Ворошиловым, В. Далем и С. Снежной, А. Шереметом и Г. Шониным, Л. Лоповком и М. Матусовским и многими другими – мне бы этого хотелось! И хотелось бы, чтобы в будущем мои ученики, мои выпускники были гордостью родного края, сами гордились тем, что они родом отсюда, помнили предков, чттили героев родной земли – прошлого и настоящего, пытались быть еще лучше тех, кто уже увековечил свои имена. Воспитывая патриота, мы

прививаем будущее в их лице от исторической амнезии, от эгоистической черствости, от предательства национальных интересов во имя лживых призывов быть гражданином мира, отказавшимся для этого от своего национального «я». Как много нужно сделать и как важно это сделать!

Учительское призвание – и это несомненно – творить будущее, оставаясь в прошлом и настоящем, не затеняя своего ученика, а приоткрывая ему дверь в новый мир, создавая условия для того, чтобы он смог сам и заложил в своих потомках желание усовершенствоваться и усовершенствовать все вокруг себя, творить добро и гарантировать несокрушимость веры в Человека с любовью к Родине и к Богу в сердце.

Мы, учителя, – алхимики, закладывающие философский камень вечной жизни в наших учениках и влияющие на наше общее будущее. Не будем об этом забывать.

УДК 373.3.015.31:005.51

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Рябова Е.С., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», ryabovaKet@mail.ru

Научный руководитель: Дьяченко Б.А., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. В предлагаемой статье дано определение тайм-менеджмента как технологии управления временем и жизнью, а также как педагогической технологии. Кроме того, выделены типы тайм-менеджмента, указаны методы реализации этой технологии в учебном процессе начальной школы.

Ключевые слова: педагогическая технология, тайм-менеджмент, младшие школьники.

Одной из особенностей современного этапа становления информационного общества является активное развитие системы непрерывного образования, в которой умения и навыки каждого человека самостоятельно и эффективно учиться и креативно работать становятся насущной потребностью. Но это требует от обучающихся высокого уровня эффективного самообразования, самоорганизации и самореализации, а конкретно от младшего школьника – сформированности регулятивных универсальных учебных действий. Детей нужно обучить овладевать сложным искусством рационального управления учебным и свободным временем, что в целом будет способствовать сохранению и укреплению здоровья и длительному активному долголетию.

С этой целью учителям и родителям младших школьников можно использовать технологию тайм-менеджмента. В научном дискурсе существует много определений тайм-менеджмента: С. Прентис под «тайм-менеджментом» понимает технологию управления временем в реальных ситуациях повседневной жизни, множество примеров, приемов и практических рекомендаций, которые делают предлагаемые концепции

управления временем наглядными и легко запоминающимися» [4, с. 67]; Б. Трейси считает, что «тайм-менеджмент – это искусство управления не только своим временем, но и жизнью в целом» [6, с. 23]; российский ученый Г.А. Архангельский рассматривает «тайм-менеджмент как технологию, которая позволяет использовать невозобновляемое время жизни в соответствии с целями и ценностями» [1, с. 41].

Основными задачами тайм-менеджмента является:

- 1) повышение работоспособности обучающегося;
- 2) постоянный контроль за качеством выполненного;
- 3) анализ ежедневного распорядка дня и его оптимизация;
- 4) совершенствование навыков использования собственного бюджета времени;
- 5) умение отказываться от неэффективных и нерациональных видов деятельности;
- 6) рациональное планирование времени и исполнение всех поставленных задач в определенные промежутки времени;
- 7) правильная организация времени для учебной деятельности и отдыха [7, с. 88 – 89].

Главным принципом технологии тайм-менеджмента является постоянное выполнение действий. Восстановить деятельность всегда гораздо сложнее, чем постоянно поддерживать ее. Определяющее значение при этом имеет не скорость выполнения действий, а их непрерывность, правильное определение задач, надлежащая постановка цели. Главное правило тайм-менеджмента: каждый день продвигаться вперед. В конце каждого дня следует осуществлять анализ выполненных заданий и времени, которое было потрачено на их выполнение. Необходимо определять причины, повлекшие невыполнение поставленных задач, изложили неудачу.

Технология, в целом, связана с учебным процессом – деятельностью субъектов обучения, ее структурой, средствами, методами и формами. Она выступает как совокупность научно обоснованных способов организации педагогической деятельности, осуществление которых приводит к оптимальному решению поставленных задач.

В этом контексте наибольший интерес представляет определение и толкование тайм-менеджмента как педагогической технологии, учитывая необходимость ее использования в работе с младшими школьниками для формирования регулятивных универсальных учебных действий. Анализ категории «педагогическая технология» показывает, что в ее структуру входят: 1. Концептуальная часть (краткое описание идей, гипотез, принципов, которые помогают ее пониманию). 2. Содержательная часть (цели обучения, объем и характер содержания образования). 3. Процессуальная часть – технологический процесс (организация учебного процесса, способы познавательной деятельности учащихся, методы и формы работы учителя, диагностика учебного процесса). 4. Программно-методическое обеспечение (учебные планы и программы, учебные и методические пособия, средства обучения и диагностики). 5. Профессиональный компонент (отражение зависимости успешности функционирования и воспроизводства спроектированной педагогической технологии от уровня педагогического мастерства учителя).

М.А. Реунова описывает тайм-менеджмент именно как педагогическую технологию, которая позволяет рационализировать время обучающегося в соответствии с личными и учебными целями и ценностями [5, с. 9]. Т. Дудка дополнила это определение. Согласно ее

пониманию, «тайм-менеджмент как педагогическая технология – это последовательная и целенаправленная деятельность, основанная на применении техник организации личной и учебной деятельности в повседневной практике с целью оптимального использования собственного свободного времени» [2, с. 22].

Большинство исследователей различают два основных типа тайм-менеджмента: личностный (индивидуальный) и корпоративный, но С.И. Калинин, автора книги «Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем», предлагает трехуровневый подход, выделяя три основных типа тайм-менеджмента: индивидуальный (персональный), ролевой (профессиональный) и социальный [3, с. 14–15].

Индивидуальный тайм-менеджмент С.И. Калинин определяет как «своеобразное хобби, которое нацелено на достижение внутриличностных целей, в контексте совершенствования человеком своих способностей и творческой самореализации», то есть индивид выступает в роли «сам себе тайм-менеджер» (например, при самостоятельном изучении предметов, тем, разделов). Второй тип тайм-менеджмента, по С.И. Калинину, ролевой, то есть профессиональный тайм-менеджмент, который отличается от индивидуального типа тем, что он оказывается более специализированным в рамках выполнения своей жизненной и профессиональной роли и является необходимым для решения конкретных жизненно важных семейных, профессиональных и карьерных задач. Третий тип тайм-менеджмента – социальный, посвященный важным вопросам совместного управления

временем нескольких человек, примером которого может быть корпоративный тайм-менеджмент [3, с. 16].

Педагогическая технология тайм-менеджмента, на наш взгляд, присуща всем трем упомянутым типам тайм-менеджмента, поскольку она включает в себя обязательное взаимодействие педагога и обучающихся, формирует аксиологический подход к рациональному использованию учебного и свободного времени, воспитывает у детей самодисциплину, самоорганизацию, самообразование, самомотивацию, самоконтроль в процессе обучения и в различных сферах человеческой жизнедеятельности на протяжении всей жизни.

Отметим также, что педагогическая технология тайм-менеджмента как система современных средств, методов, принципов, правил и техник, созданных зарубежными и отечественными специалистами, отвечает основным методологическим требованиям, а именно: концептуальности, системности, функциональности, эффективности, креативности, инновационности и др. [7, с. 77].

Технология «тайм-менеджмент» располагает комплексом методов, направленных на формирование и развитие определенных навыков и умений управления обучающимися своей деятельностью во времени, например, для формирования навыков целеполагания полезным будет метод SMART, «дерево целей» – графическое изображение связи между целями системы и средствами их достижения; для формирования умения планировать оптимальной считается применение матрицы Эйзенхауэра, ABCD-анализа – приоритетного планирование, «кайрос»-метода – контекстного планирования, системы Франклина – планирования в виде

ступенчатой пирамиды; метода ALPEN – составления распорядка дня; для обучения рациональному распределению времени можно использовать бюджетирование времени – анализ расхода времени; хронометраж – метод изучения затрат времени с помощью полной фиксации использования своего времени и замеров продолжительности выполняемых действий [6, с. 11].

Таким образом, педагогическая технология «тайм-менеджмент» может рассматриваться как спроектированная на основе теории эффективной организации времени и точно воспроизводимая в определенном пространственном и временном порядке последовательность способов педагогического взаимодействия, которая позволяет рационализировать время жизни обучающегося в соответствии с его личными и учебными целями.

Список литературы

1. *Архангельский Г.А.* Тайм-драйв: Как успевать жить и работать / Г.А. Архангельский. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 272 с.
2. *Дудка Т.* Педагогічна технологія «тайм-менеджмент» як засіб формування професійного інтересу студентів до туристичної діяльності / Т. Дудка // Обрії, 2014. – № 1(38). – С. 20 – 23.
3. *Калинин С.И.* Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем / С.И. Калинин. – СПб.: Речь, 2006. – 371 с.
4. *Прентис С.* Интегрированный тайм-менеджмент: новые инструменты управления временем для очень занятых людей. [Пер. с англ.]. / С. Прентис. – М.: Добрая книга, 2007. – 288 с.

5. *Реунова М.А.* Тайм-менеджмент студента университета: информационные технологии / М.А. Реунова // Приоритетные научные направления: от теории к практике: сборник материалов II Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск; Издательство НГТУ, 2012. – С. 25–29.

6. *Трейси Б.* Результативный тайм-менеджмент: эффективная методика управления собственным временем. [Пер. с англ.] / Б. Трейси. – М.: СмартБук, 2007. – 79 с.

7. *Хайнц М.* Позитивный тайм-менеджмент. Как успевать быть счастливым / М. Хайнц. – М., 2018. – 210 с.

УДК 373.3.015.311:37.091.4 Сухомлинский

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ УРОКА МЫШЛЕНИЯ В.А. СУХОМЛИНСКОГО В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сезонова О.В., студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Научный руководитель: Дьяченко Б.А., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. В статье рассматриваются понятие интеллекта, интеллектуального развития, дидактическая система В.А. Сухомлинского, а также использование

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

моделей уроков мышления В.А. Сухомлинского в интеллектуальном развитии младших школьников.

Ключевые слова: *интеллект, модель интеллектуальной сферы, уроки мышления, тематика уроков мышления.*

В мировой и отечественной истории психолого-педагогических исследований имеется значительное количество работ по изучению интеллекта. Очень интересны и содержательны работы Дж. Гилфорда, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и других, но данная проблема остается самой дискуссионной и по сей день.

Однозначного определения понятия «интеллект» нет до сегодняшнего дня. Оно раскрывается в зависимости от точки зрения на интеллект, от его характеристик и, в итоге, от того, какой методологический подход к рассмотрению интеллекта выбрал исследователь. Интеллект – разум, способность мыслить, проницательность, совокупность тех умственных функций (сравнения, абстракции, образования понятий, суждения, заключения и т. д.), которые превращают восприятие в знания или критически пересматривают и анализируют уже имеющиеся знания [8].

Уровень психического развития, достигнутый учащимися к определенному возрасту, который проявляется в сформированности познавательных функций, а также в степени усвоения знаний, умений и навыков, психологами рассматривается как интеллект. Для учащихся важно обладать интеллектом академическим, который проявляется в способности человека к научению, быстрому и качественному приобретению знаний,

навыков, умений в условиях регламентированного обучения (например, в школе, вузе и т. п.). Интеллект мы понимаем, как способность человека к осуществлению процесса познания; как совокупность качеств индивида, обеспечивающая его мыслительную деятельность и дающая возможность эффективного решения проблем для реализации своих планов и замыслов в жизни.

Л.С. Выготский предлагает не «приспосабливать» содержание обучения к уже сложившимся особенностям детской мысли, а, наоборот, вводить такое содержание, которое требовало бы от ребенка новых, более высоких форм мысли, ориентировать обучение не на уже сложившиеся структуры интеллекта, а на еще только складывающиеся. Известный многим тезис Л.С. Выготского «Обучение ведет за собой развитие» в наши дни приобрел особую важность и звучание в педагогической практике [1, с. 323]. Мы полностью придерживаемся точки зрения Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии личности.

В ряде работ ученых и практиков (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, О.С. Газман, И.П. Иванов, А.И. Кочетов, В.А. Каракровский, А.Н. Тубельский, В.Д. Шадриков и др.) [9] вырисовывается обобщенная модель интеллектуальной сферы, в которую входят: заинтересованность, наблюдательность, увлеченность; эрудированность, аргументированность, критическое отношение к информации; сообразительность – осмысленность, понятливость, обоснованность, продуманность, последовательность, догадливость; объективность – наблюдательность, реалистичность, пытливость,

убежденность, способность к глубокой и адекватной оценке окружающего мира.

Дидактическая система, реализованная в 40-70 гг. XX в. в Павлышской средней школе педагогическим коллективом под руководством В.А. Сухомлинского, обогатила теорию и практику отечественной педагогики традицией проведения «уроков на природе», которые впоследствии стали называть «уроками мышления». Начинались эти уроки с наблюдения за предметами окружающего мира, которые вызывали встречные вопросы, стимулировали чувство любознательности, интерес. Для подростков «уроки мышления» становились толчком к поиску смысла жизни, выбору профессии. Проблемы, которые выбирались педагогами для проведения «уроков мышления» с подростками, затрагивали глубинную сущность привычных явлений, учили анализировать, сравнивать, обобщать. «Это стало средством формирования взглядов воспитанника, его отношения к умственному труду и к самому себе» [4, с.119].

Под системой «уроков мышления» В.А. Сухомлинский понимает «школу мысли, без которой не представляется полноценного, эффективного умственного труда на всех уроках не только в начальной школе, но и в последующие периоды обучения и умственного развития». Эта школа является фундаментом творческих умственных сил, необходимых для освоения новых знаний. Воспитательный смысл «уроков мышления» предусматривает постоянное и неустанное использование знаний [5, с. 429-430].

Анализ педагогического опыта Павлышской средней школы, архивных материалов (протоколы заседаний

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

педагогического совета, психолого-педагогического семинара, анализа уроков директором) способствовал выявлению развивающих задач, которые ставили педагоги на «уроке мышления»: развитие умений наблюдать явления окружающего мира; обогащение жизненного и чувственного опыта ученика; накопление природосообразного материала как основы развития абстрактного мышления; уточнение конкретных предметов и явлений природы, их взаимодействия и взаимосвязей; развитие умений выделять общее и различное в предметах, выдвигать гипотезы, делать самостоятельные выводы; установливание взаимосвязей между развитием мышления и речи учащихся; расширение словарного запаса; пробуждение познавательных интересов учащихся; побуждение к творчеству с помощью слова, искусства, музыки, труда; развитие воображения, фантазии, памяти.

В дидактической системе В.А. Сухомлинского сформулированы требования к «уроку мышления», которые условно можно отнести к трем группам: дидактические, воспитательные и организационные.

К дидактическим требованиям относятся: а) четкое формулирование образовательных задач (научить учащихся видеть, анализировать, выражать словом то, что они видят; внимательно наблюдать за окружающим миром; объяснять и описывать словом предметы, явления, признаки, действия; развивать мышление и речь учащихся, воображение, фантазию; обогащать кругозор и усваивать новые знания о природе); б) определение оптимального содержания «урока мышления» в соответствии с целями и задачами; в) выбор рациональных методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих познавательную активность (общение с природой, экскурсии), сочетание

коллективной работы на уроке с самостоятельной деятельностью учащихся (составление сказок, притч, загадок, наблюдение за явлениями природы).

Выделим воспитательные требования, предъявляемые к «уроку мышления»: а) акцентировка на воспитательных задачах урока (воспитать стремление создавать красоту, развивать пытливість, любознательность, чуткость, человечность, доброту, сердечность; формировать эстетический вкус, интерес и любовь к природе); б) формирование на основе приобретенных знаний высоких моральных качеств личности учащихся, обеспечение тесной связи обучения с жизнью; в) создание атмосферы откровенности и открытости в отношениях между учащимися и учителем.

Знания, получаемые школьниками, отмечал В.А. Сухомлинский, должны не просто запомниться ими, но и отразиться в их чувствах, вызвать в их душах определенное отношение к услышанному или увиденному, чтобы знания стали «своими», были бы не просто фактором памяти, а стали бы дорогими и близкими, стали бы убеждениями, за которые, как говорил В. Маяковский, «на крест и пулю чешите». Требовал, чтобы горячие, как раскаленное железо, страницы истории зажигали в юных душах стремление к подвигу, учили жить. «Я глубоко убежден, - писал он, - что речь здесь идет не только об истории, но и о других отраслях человеческих знаний, добытых людьми в напряженной борьбе, которая не обошлась без жертв, на пути к истине, выстраданной людьми, были и блуждания, и ошибки, и победы» [6].

К организационным требованиям, предъявляемым к «уроку мышления», относятся: 1) предварительная подготовка и выбор места проведения урока; 2) наличие

творческого плана проведения урока; 3) четкость проведения урока, точность постановки вопросов, способствующих активизации мысли, внимания, развитию творческих способностей учащихся.

Изучение архивных материалов педагога мемориального музея им. В.А. Сухомлинского позволяет сделать вывод о том, что «уроки мышления» имели разнообразную структуру. В Павлышской средней школе они не планировались и не проводились шаблонно, по единому, раз и навсегда установленному плану (алгоритму). На выстраивание внутренней структуры «урока мышления» большое влияние оказывал творческий характер работы учителя и конкретная психолого-педагогическая ситуация в классе. Каждый «урок мышления» отличался от других уроков своими особенностями, даже если они проводились по одному и тому же предмету в параллельных классах. На «уроке мышления» можно было увидеть специфический «педагогический почерк» учителя.

Анализ опыта педагогического коллектива Павлышской средней школы, педагогических трудов В.А. Сухомлинского позволил выделить этапы «урока мышления»: 1) мотивация посредством эмоциональных вопросов, загадок, задач; 2) актуализация темы (рассказы учащихся, беседы с учащимися, наблюдение, примеры из поэзии, прозы и т. д.); 3) иллюстрация творческих работ учащихся (сказок, рассказов); 4) поход в любимое учениками место; 5) составление словарика по теме урока; 6) творческие задания на дом. Учитель на «уроке мышления» определял направление и ход мыслей своих учеников, тем самым пробуждая в них радость познания.

В процессе организации и проведения «уроков мышления» В.А. Сухомлинский реализовывал свой главный воспитательный принцип - бережного отношения к личности ребенка. Разработанная в Павлышской средней школе система приемов работы со слабыми учениками позволяла каждому ребенку найти посильное задание, вернуть уверенность в себе, чтобы появился радостный блеск в глазах, та замечательная просветленность, которую он называл пробуждение красоты души, чтобы ребенок сам приподнялся на новую ступеньку своей «самореализации». Его девиз - нет безнадежно трудных! В каждом ребенке живет стремление ощутить собственную гармонию, пережить радость желания, радость увлечения [3].

В.А. Сухомлинский сформулировал требования к технике проведения «урока мышления»: создание эмоционального фона, способного вызывать интерес к учению и воспитывать потребность в знаниях; темп и ритм урока должны быть оптимальными, методы и приемы учителя и учащихся логичными и завершенными; психологический контакт учителя и учащихся на уроке, должен соблюдаться педагогический такт и присутствовать педагогический оптимизм.

На «уроке мышления» учитель ежедневно осуществляет образование, воспитание и всестороннее развитие учащихся. На «уроке мышления» развиваются познавательные и творческие силы учеников, формируются умения научного мышления, воспитывается любовь к книге. Это главная сфера интеллектуальной жизни воспитанников, в которой повседневно происходит духовное общение умудренного жизнью наставника и его

питомцев, вступающих на первые ступени жизни [7, с. 160].

С первых дней пребывания в школе учащиеся входили в мир природы, становясь участниками активного поиска самостоятельного ответа на жизненные вопросы. Тематика уроков мышления была разнообразной. Например, «Что сегодня в поле (лесу, огороде) стало не таким, как было неделю назад?», «Что в природе изменяется очень быстро, что быстро и что очень медленно?», «Солнце утром (днем)», «Знойный полдень», «Небо вечером (ночью, на рассвете, утром)», «Что делается руками и что дает природа», «Наш пруд зимой (весной, летом, осенью)», «Листопад», «Первые подснежники», «Поле и луг», «Пчела на цветке», «Жаворонок в голубом небе», «Живое и неживое в природе», «Путешествие дождевой капли», «В цветущем саду».

Характерными педагогическими условиями реализации системы уроков мышления, разработанные В.А. Сухомлинским, были: высокая эрудиция педагога; управление мышлением учащихся начинается еще до урока; необходимость подготовки не к отдельному уроку, а одновременно к нескольким, то есть к системе уроков; отдельное внимание должно уделяться непосредственно организации умственной деятельности ученика на уроках; развитие мышления ученика на уроке требует учета особенностей у них психологических процессов; эмоциональный фон урока облегчает познавательную деятельность учащихся, способствует развитию их мышления; мышление, безусловно, процесс индивидуальный, однако, групповая работа, обмен информацией на уроке [2, с. 112–115].

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика–Пресс, 1996. – 536 с.
2. *Розенберг А.Я.* Урок в дидактической системе В.А. Сухомлинского / А.Я. Розенберг // Василий Александрович Сухомлинский и современность : материалы Четвертых всеукраинских пед. чтений. – Вып. 4. – 1997. – 245 с.
3. *Рындак В.Г.* Уроки Сухомлинского / В.Г. Рындак. – изд. 2-е. – М.: Пед. вестн., 2003. – 340 с.
4. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1974. – 288 с.
5. *Сухомлинский В.А.* Избранные сочинения в 5 томах / В.А. Сухомлинский. – К., 1977. – Т. 5. – 678 с.
6. *Сухомлинский В.А.* Письмо о педагогической этике / В.А. Сухомлинский // Нар. образование. – 1970. – № 11. – С. 48–52.
7. *Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.
8. *Философский энциклопедический словарь* / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. – М.: ИНФРА–М, 2006. – 574 с.
9. *Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т.* – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т.1. – 816 с.

УДК 373.015.31:371.091.4 Гербарт

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Й.Ф. ГЕРБАРТА

Скляр А.В., магистрант 1 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», nastyu.sklyar.96@bk.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. В статье раскрыты идеи воспитывающего обучения великого педагога XIX века Й.Ф. Герберта; рассмотрены пути реализации этой идеи в современной педагогической теории и практике.

Ключевые слова: воспитывающее обучение, Й.Ф. Гербарт, современный учебно-воспитательный процесс.

Объективные процессы, происходящие в социальной и экономической жизни современного общества, обуславливают необходимость совершенствования воспитательной работы в общеобразовательной школе. Это значит, что вопрос нравственного воспитания молодежи, развитие ее духовной культуры становятся жизненно важными задачами, для решения которых нужно добиваться подъема эффективности процесса воспитания. Одним из резервов воспитания творческой личности на

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

современном этапе развития общества может стать воспитывающее обучение.

Анализ современной психолого-педагогической литературы свидетельствует, что значительное большинство ученых стоит на позиции положительно-активного отношения к воспитывающему обучению (С.И. Васильева, С.Т. Золотухина, В.С. Ильин, И.Я. Лернер, В.И. Лозовая, А.Я. Савченко, Л.В. Стукач, М.М. Фицула, Н.Е. Щуркова и др.). В их исследованиях раскрыто понимание сущности воспитывающего обучения: обучение – средство воспитания; обучение и воспитание – относительно самостоятельные процессы, но обучение содержит значительные возможности для воспитания личности; обучение и воспитание – единый сложный процесс – «воспитывающее обучение»; содержание образования они рассматривают как главный путь осуществления воспитания при обучении [2, с. 126–127].

В этой связи приобретает особую актуальность изучение идеи воспитывающего обучения выдающегося педагога XIX века Й.Ф. Герберта. Определению роли педагогической системы немецкого ученого в истории развития мировой педагогической науки посвящены труды таких отечественных исследователей, как А.Н. Джуринского, М.В. Захарченко, А.Р. Заякина, Д.И. Латишиной, А.И. Пискунова, О.Б. Плотниковой, Л.А. Степашко и др.

В начале XIX в. (1807 г.) Й.Ф. Герберт ввел в научный оборот термин «воспитывающее обучение» и теоретически обосновал его. Цель воспитания, по мнению педагога, определяется метафизической силой. Идеалом воспитывающего обучения должен быть доброжелательный человек, который руководствуется

вечными идеями права, справедливости, внутренней свободы, совершенства и благородства.

Педагог утверждал, что воспитывающее обучение базируется на основе психологической концепции интеллектуализма, согласно которой все психологическое в жизни – чувство, желание, воля и т.д. – это разнообразные отношения представлений. Их механические комбинации порождают чувство, желание, волю человека и формируют его поведение. Отсюда следует, что центром педагогического процесса является обучение, которое обогащает ребенка представлениями. Процесс обучения, по мнению Й.Ф. Гербарта, призван выполнять не только специфические образовательные задачи, но и служить целям нравственного воспитания. «Обучение без нравственного образования есть средство без цели, а моральное образование без обучения – цель, которая потеряла средство», – отмечал он [3, с. 131].

В то же время Й.Ф. Гербарт подчеркивал невозможность существования обособленных процессов обучения и воспитания, утверждая, что это единственный сложный процесс – воспитывающее обучение. Именно воспитывающее обучение – единственный эффективный способ воздействия на волю человека, на его деятельность и поведение. Непосредственной целью воспитывающего обучения, по Й.Ф. Гербарту, является пробуждение у ребенка многогранного интереса (эмпирического, абстрактного, эстетического, общественного, религиозного), который ведет к «правильным нравственным желаниям». Интерес педагог рассматривал в двойном смысле: сначала как «участие субъекта в усвоении незнакомого» (понимать, ожидать), затем как интерес субъекта к систематизации своих представлений в

контексте нового опыта (требовать, действовать). Й.Ф. Герbart был убежден, что только постоянный интерес может без всяких усилий расширять круг мыслей, открывать доступ к миру и побуждать людей к настоящему соучастию к жизни окружающих. Идеальная структура интереса определяется им через концепцию «многосторонности»: он выделил шесть видов многостороннего интереса (эмпирический, спекулятивный, эстетический, симпатичный, социальный и религиозный), который должен быть равномерным и непосредственным [3, с. 132].

Й.Ф. Герbart дает конкретные рекомендации относительно воспитания интереса и характера. Для того, чтобы воспитать, например, эстетические, эмоциональные интересы, «обучение должно позаботиться о дополнительных рассказах и рассуждениях». Среди факторов формирования характера (природный талант, наклоны, образ жизни, дисциплина и воспитывающий режим) центральное место отводится умственному мировоззрению, кругу мыслей. Именно в «круге мыслей и умственном кругозоре» Й.Ф. Герbart видит основу характера, «внутреннюю его деятельность», «первую энергию». Исследователь И.В. Гоштанар, анализируя педагогические труды Й.Ф. Гербарта, определяет пути осуществления воспитывающего обучения [1, с. 36–37]:

1. Воспитывающее обучение реализуется с помощью содержания образования. Воспитывает детей не любое содержание, считал Й.Ф. Герbart. «Добавьте в рассказ моральные наставления, и дети найдут его скучным. Подайте исключительно одно добро – они найдут его однообразным. Но если вы дадите интересный рассказ, полный приключений, взаимоотношений характеров ...

этический такт отвлекает интерес действий в сторону от дурного и направляет его к доброму, справедливому и верному, и вы увидите, как детское внимание будет приковано к рассказу, как они будут пытаться еще глубже найти истину и развернуть все стороны дела. Вы увидите, как разнообразие материала вызовет разнообразие суждений», – писал Й.Ф. Герbart.

2. Воспитывающее обучение осуществляется с помощью методов обучения. Лучшими методами, приемами являются, прежде всего, «именно те, которые предполагают наибольшую свободу ... для работы», «отвлекают ум от ошибки».

3. Воспитывающая сила обучения связана с деятельностью и личностью учителя в процессе обучения. Учитель даже против своей воли влияет на ребенка в хорошую или плохую сторону. Герbart обращал внимание учителя на необходимость тщательного поиска того, что и каким образом следует предложить ребенку, каким образом определить круг его мыслей, в какой последовательности дать материал для постоянного обдумывания.

Й.Ф. Герbart сформулировал требования к учителю, который осуществляет воспитывающее обучение. Оно останется пустым, если у учителя нет интереса к миру и людям. Только с полноты души начинается полнота преподавания, считал он. Для осуществления воспитывающего обучения педагог-философ требовал от учителя «знаний и силы мысли», «действий разумных и энергичных», «владение педагогическими средствами, которые отвлекали от всякого рода беспорядков» [4, с. 213].

На наш взгляд, Й.Ф. Гербарт выразил верную мысль, что для воспитывающего обучения нужна совсем другая организация занятий. Свообразие ее он видел в реализации обучения на психологической основе, учете индивидуальных и возрастных особенностей, в опоре обучения на активность учащихся. При этом, советовал он, следует помнить, что активность ребенка связана с тем, что хорошо удается, с выбором приемов, которые не будут оставлять слушателя пассивным и требовать от него отказаться от собственной активности. И поэтому, считал педагог, преподавание должно постоянно «будоражить ум с помощью напряженного ожидания».

Отметим, что научные исследования Й.Ф. Гербарта способствовали дальнейшей разработке дидактики, внесли весомый вклад в развитие теории обучения в общеобразовательной школе. В частности, им были установлены и обоснованы виды (описательное, аналитическое и синтетическое) и ступени обучения (ясность, ассоциация, система и метод). Процесс обучения в педагогической системе Й.Ф. Гербарта должен обеспечивать единство описательного, аналитического и синтетического видов обучения. Предложенные им ступени обучения были структурными признаками всего учебно-познавательного процесса, а не планом к каждому уроку, как это подчеркивали его последователи Т. Циллер и В. Рейн. Значительное внимание ученый уделял методам обучения, отбору учебного материала, анализировал содержательное наполнение с позиции его воспитательной ценности, подчеркивал важность самостоятельного чтения учащихся и многое другое.

Таким образом, можем утверждать, что Й.Ф. Гербарту принадлежит заслуга внедрения в

педагогическую мысль новых идей (осмысление педагогики как самостоятельной науки, обоснование единства между обучением и воспитанием, раскрытие значения самовоспитания личности), которые внесли в развитие мировой педагогической теории и практики значительный вклад. Развитие идеи воспитывающего обучения и сегодня находит свое воплощение в новых авторских школах разных стран мира.

Список литературы

1. *Гоштанар И.В.* Педагогическая система Й.Ф. Гербарта в контексте проблем современного образования / И.В. Гоштанар // Педагогические науки: сб. науч. тр. Херсонского гос. ун-та. – Херсон : Изд-во ХГУ, 2008. – Вып. 50. – Ч. 1. – С. 35–41.

2. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений по дисциплине "Педагогика" (Блок ОПД) / [И.Н. Андреева и др.]; Под ред. З.И. Васильевой. – М.: Academia, 2001. – 414 с.

3. *Скрябина Т.О.* Педагогический анализ основных компонентов системы И.Ф. Гербарта / Т.О. Скрябина // Гуманитарные исследования. – 2015. – № 1 (22). – С. 130–133.

4. *Федчишин Н.О.* Единство воспитания и обучения во взглядах Й.Ф.Гербарта / Н.О. Федчишин // Научные труды Николаевского гос. ун-та. Т. 86, вып. 73 / [гл. ред. изд. совета Л.П. Клименко]. – Николаев, 2008. – С. 212–217.

УДК 373.3.016:808.1

ЗНАЧЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Телек Н.Ф., студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», ОП «Ровеньковский факультет», tyshhuks@mail.ru

Научный руководитель: Тышук Д.С., старший преподаватель кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», ОП «Ровеньковский факультет».

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению значения изучения биографии писателя на уроках литературного чтения в начальной школе. Ознакомление учащихся с данными о жизни и творчестве писателя предоставляют возможность лучшего понимания каждого конкретного литературного произведения.*

***Ключевые слова:** биография писателя, уроки литературного чтения, начальная школа.*

Изучение биографии писателя – необходимое условие понимания его художественного мира. Зная факты из жизни писателя, ученикам дается конкретное, а не умозрительное представление об отношениях между человеком и окружающей средой, взаимоотношениях между мировоззрением и творчеством художника.

Говоря об изучении биографии писателя с методической точки зрения, следует отметить, что биография – учебный текст. Я.А. Микк выделил основные

трудности в восприятии учебного текста и на их основе сформулировал рекомендации по его созданию [1]. Назовем основные.

1. Легче усваивается текст, в котором одно предложение соответствует одной мысли.

2. Оптимальная длина предложения (в зависимости от возраста) – 7-17 слов, наиболее сложными для восприятия синтаксическими конструкциями являются предложения с отдельными поворотами. За ними следуют сложные предложения.

3. Слова, связанные между собой, не должны быть далеко друг от друга.

4. Количество употребляемых иностранных слов, терминов, редких слов должно быть минимальным.

5. Новые слова необходимо объяснять различными способами.

Данные рекомендации касаются формальной стороны построения урока, посвященного изучению биографии писателя. Тип построения соответствующего текста также важен при выборе формы. При ознакомлении с биографией в основном используется монолог учителя. Диалог с учениками практически невозможен, а это означает, что учитель может привлечь внимание учащихся к себе.

Однако возможна имитация. Когда учитель говорит: пожалуйста, подумайте об этом, обратите внимание, признайтесь, представьтесь, знаете ли, и т. д., ученик почувствует, что рассказ адресован именно ему.

Еще на уроках литературного чтения в начальных классах важна содержательная сторона, т.е. отбор фактического материала, используемого для изучения биографии писателя.

Сформулированы основные положения, которым должно соответствовать содержание рассказа о биографии писателя:

1. Отражение в биографических данных прямой связи с конкретным изучаемым текстом.

2. Обязательное наличие в биографии кратких сведений об эпохе.

3. Упоминание 1-2 имен других писателей с целью формирования целостного представления об истории литературы, литературном процессе.

4. По возможности, рассказ биографии писателя должен иметь связь с местностью, в котором живут ученики.

5. Руководствуясь принципом целесообразности, следует использовать современные средства визуализации и информационные компьютерные технологии.

6. Не следует повторять информацию, содержащуюся в учебнике, необходимо дополнять ее.

Эмоциональному воздействию биографических материалов на учеников, несомненно, будет способствовать использование музыки, живописи и фильмов.

Приведенные выше положения должны соответствовать основным требованиям методики проведения данного вида работ. В частности, биография писателя должна: быть доступной, соответствующей возрасту учеников; вызывать интерес к творчеству; носить в равной степени обучающий и воспитывающий характер.

Приведем пример рассказа учителя, в котором представлена биография М. Горького, до изучение отрывка «Бабушка» (из повести «Детство») и в 3 классе

(образовательная система «Школа России», авт. учебника Л.Ф. Климанова, В.С. Горещкий и др.).

«Настоящее имя писателя – Алексей Максимович Пешков, а имя Максим Горький, под которым он известен, является псевдонимом. Писатель в 11 лет остался круглым сиротой, поэтому ему пришлось рано начать работать. Единственным человеком, поддерживающим его, была его бабушка, которая оказала влияние на его характер, становление его личности, а значит, в последующем – на его творчество.

Он очень любил ее за доброту, понимание, ласку, которую она ему дарила. За это он обессмертил ее в своих произведениях. Зрелость и основная часть творческой жизни Горького пришлись на революционное и постреволюционное время, когда в стране царили голод, насилие, разобщенность. Ему приходилось много ездить, потому что из-за его творчества возникали проблемы с властью.

На творчество М. Горького оказали влияние такие известные писатели, как А.П. Чехов, В.Г. Короленко, Л.Н. Толстой. Он считал себя их учеником. Несмотря ни на какие жизненные проблемы, писатель не расставался с книгами, он все время читал и занимался самообразованием».

Приведенное содержание рассказа о писателе позволяет установить прямую связь с изучаемым текстом, учитывает особенности возраста учащихся (3 класс), устанавливает связь с эпохой и современниками, что важно для формирования у школьников представления о литературном процессе. В то же время предлагаемый рассказ не повторяет информацию, традиционно представленную в учебниках

Создание благоприятных условий для развития современных школьников и интереса к чтению художественной биографии – это сложный процесс, который включает в себя множество аспектов. Психологические и образовательные условия, выступающие одним из компонентов методической системы повышения интереса к чтению художественной биографии, отражают совокупность возможностей образовательной среды и организационных условий, влияющих на личностный рост каждого из обучающихся.

Список литературы

1. *Граник Г.Г.* Биография писателя как средство возбуждения и поддержания познавательного интереса к писателю и его творчеству / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая // Мир психологии, 2006. – № 3. – С. 213–219.

УДК 371.321.1: 003-028.31

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ НА ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Усова Н.Р., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», usovaN.20@list.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с оцениванием учебных достижений младших школьников в свете принятия новых Государственных образовательных стандартов общего начального образования; охарактеризованы исторические предпосылки становления системы оценивания учебных достижений в начальной школе, в том числе с использованием новых технологий (портфолио, рефлексивное оценивание и др.).

Ключевые слова: младшие школьники, оценивание, баллы, портфолио.

С внедрением компетентного подхода в стандарты начального образования возникают определенные трудности в ориентации оценочных критериев, прослеживается противоречие. Дело в том, что компетенция – это знания и опыт в той или иной сфере, значит, основу оценивания должны составлять знания, умения и навыки, которые усугубляются с опытом и практической деятельностью [4, с. 73]. Дидактами при этом предлагается оценивать уровень компетенции, который не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, а с другой стороны – «объектом оценивания учебных достижений учащихся как раз и являются эти знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности учащихся» [2, с. 9]. Нужно отметить, что новые критерии оценивания не решают это противоречие. Кроме того, сегодня, как и ранее, системой контроля за эффективностью традиционного школьного обучения в большинстве образовательных учреждений является оценка как основной показатель учебных достижений учащихся. Однако это средство не всегда является

достоверным и надежным показателем умственного развития школьников. Исследователи убеждены, что учебные достижения ребенка должны быть обязательно оценены со стороны учителя, поскольку он нуждается в поощрении, положительной оценке в силу возрастных особенностей. Его очень огорчает отрицательная оценка, снижает мотивацию учения как игнорирование труда.

При этом балльная (количественная) система оценивания должна быть заменена вербальной (качественные суждения) в начальных классах. Так, в первом классе дается словесная характеристика знаний, умений и навыков учащихся, то есть применяется безотметочное оценивание. В следующих классах оценивание осуществляется по 5-балльной системе (шкале), и его результаты обозначаются цифрами от 2 до 5. Учреждение может использовать другие системы оценивания учебных достижений учащихся по согласованию с местными органами управления образованием. При этом оценка по учебным предметам за семестр, год, результаты государственной итоговой аттестации переводятся в баллы [3, с. 14].

Дискуссии по поводу того, каким образом оценивать учебные достижения учащихся, продолжаются на протяжении всей истории преподавания. Особенно они обостряются, когда индивидуальное обучение заменяется классно-урочной системой. Древнейшей системой баллов в Германии была та, которая имела только три оценки: лучшую, среднюю и худшую. Эти оценки условно разделяли класс на три группы и указывали, к какой именно следует отнести того или иного ученика. Большинство учеников принадлежали к средней группе, поэтому со временем появилось еще две оценки именно

для разделения этой многочисленной группы на подгруппы. Так возникла пятибалльная система, которая из Германии пришла к нам [13, с. 101].

Автором 12-балльной системы считают известного немецкого педагога XVIII в. И.-Б. Базедова. Он в 1774 г. основал в Дессау учебное заведение нового типа – филантропин, в основу деятельности которого были положены идеи Ж.-Ж. Руссо и педагогические взгляды самого И.-Б. Базедова. В этом учебном заведении учащимся за хорошие успехи в учебе и примерное поведение ставили точки одобрения, по количеству которых определяли успехи ученика и комплекс льгот, которые он получал. Одним из самых значимых и ярких событий при поиске решения педагогических проблем, связанных с оценкой, без сомнения, были педагогические слушания по этим вопросам в Петербургском педагогическом обществе 1873 г. На одном из заседаний известный педагог К.К. Сент-Илер предложил коллегам обсудить семь вопросов о школьных оценках. Первое и основное: «Нужно ли успехи учеников выражать цифрами?» [9, с. 326]. Большинство высказывалось против школьной оценки, считая, что она отжила свое время. Меньшинство с ними не соглашалось и настаивало, что оценка должна остаться в школе.

А. Гурьянова, исследуя исторический аспект оценивания знаний школьников, считает, что ни до, ни после петербургских дебатов проблемы, связанные со школьной оценкой, не обсуждались так долго, так эмоционально, так дотошно и аргументировано [1, с. 43].

Во второй половине XIX-нач. XX веков в учебных заведениях разных стран использовали 5-балльную, 12-балльную, 2-балльную (зачтено, не зачтено),

60-балльную и 100-балльную системы [10, с. 106]. В некоторых случаях вместо цифровых баллов пользовались краткими или развернутыми словесными характеристиками. В кратких характеристиках употребляли слова типа: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», «совсем неудовлетворительно», которые, по сути, были аналогом цифровой оценки. Развернутые характеристики в той или иной форме должны были констатировать уровень знаний ученика, его усердие, а также исследовать причины неуспеваемости, если таковая была.

На сегодня также педагогическое сообщество не имеет единого мнения относительно вида оценивания. Так, система оценивания учебных достижений младших школьников, по мнению В. Партоле, должна содержать, кроме педагогического, еще и психологический компонент, который поможет определить формирование интеллектуальных умений конкретного ребенка [6, с. 137], ссылаясь на опыт оценочной деятельности учащихся в вальдорфских школах. Основными средствами диагностирования знаний и развития младших школьников в вальдорфской школе являются: постоянное информирование родителей об успеваемости и развитии ребенка, его способностях и трудностях; устный отзыв учителей; письменный отзыв (отчет) – характеристика в конце каждой «эпохи» и в конце учебного года; письменные работы; проверка рабочих тетрадей; метод самоконтроля. С помощью этих средств учитель отслеживает учебные достижения ребенка и фиксирует их в письменном виде на основе системы определенных критериев. Среди критериев четко различаются такие,

которые характеризуют развитие когнитивной, эмоциональной и волевой сферы ребенка [6, с. 138–139].

Работая по такой системе, учитель в конце учебного года дает письменный отзыв – развернутую многостороннюю характеристику, в которой по возможности подробно описывает успехи и недоработки, дает рекомендации, советы, прогнозы и т.д. Поскольку достижения ребенка являются мерой его личностного развития, то учитель в отзыве характеризует индивидуальный опыт ученика на ключевых этапах данного процесса, констатируя настоящее и намечая задачи для ребенка на будущее [2, с. 270].

С принятием нового Государственного стандарта начального общего образования произошла смена векторов с накопления нормативно определенных знаний, умений и навыков к развитию в учащихся способности практически действовать, применять навыки и опыт успешных действий в ситуациях профессиональной деятельности и социальной практики. Поэтому содержание образования приобретает деятельностную и практико-ориентированную направленность. Эти изменения должны сказаться и на критериях оценочной деятельности в начальной школе.

Однако мы разделяем мнение П. Сикорского и О. Беляковской, что указанные группы компетенций оценить по 5-балльной шкале практически невозможно. За некоторыми из них (готовность брать на себя ответственность, быть активным в принятии решений и т.п.) практически невозможно проследить, а тем более проверить и оценить, поскольку названные признаки проявляются в основном ситуативно. Крайне опасно формализовать средствами количественного оценивания опыт творческой деятельности и эмоционально-

ценностного отношения к окружающей действительности. Творчество – это продуктивная деятельность, которая характеризуется неповторимостью, уникальностью, новизной. И попытка оценить такую деятельность по количественным показателям стандартизирует и нивелирует само творчество [4, с. 74]. Поэтому замена цифрового оценивания на вербальное поможет описать сформированность определенных компетенций у учащихся.

Не менее важным является и сочетание оценки учителя с самооценкой ребенка. Оценочная деятельность – это один из этапов учебного процесса, и ученик также должен быть активным в нем, а не наблюдать в стороне за тем, как учитель выставляет оценки. Особенно это касается начальной школы, где рефлексия является психологическим новообразованием младших школьников. Самооценка собственной учебной деятельности значительно ускорит процесс развития рефлексии учащихся. Часть полномочий по контролю необходимо передать детям. Постепенно, по мере обученности, они овладевают приемами самоконтроля, самопроверки, самооценки результатов своей деятельности на разном предметном содержании, ориентируясь на определенные опоры (образец, схема, алгоритм и т. п.). Если такие умения сочетаются с потребностью самоконтроля, это прямой стимул к обладанию различными видами рефлексии (интеллектуальной, эмоциональной). Такая субъектность в учебной деятельности стимулирует и ответственное поведение ребенка вне класса [8, с. 12].

Психологи обращают внимание на то, что у значительной части детей, которые приходят в школу,

наблюдается завышенная самооценка. Однако выпускники начальной школы под влиянием системы контроля и оценки учителя теряют уверенность в себе, и их самооценка резко снижается. Сочетание оценки с самооценкой также поможет решить эту проблему.

Одним из наиболее доступных и одновременно эффективных педагогических инструментов дифференцированного оценивания является метод «линеек», разработанный на основе классического метода измерения самооценки, созданного Т. Дембо и С. Рубинштейном [5]. Применение этого метода делает возможным развитие двух типов самооценки: ретроспективной (оценка уже выполненной работы) и прогностической (оценка предстоящей работы). Формирование ретроспективной самооценки осуществляется в два этапа. На первом – ребенок оценивает свою работу после того, как учитель ее проверил, но не оценил. Изучив исправления учителя, ребенок оценивает себя по заданным шкалам. Второй этап формирования ретроспективной самооценки предусматривает оценивание ребенком своей работы до проверки ее учителем, стимулирующим развитие самоконтроля.

По мнению С. Чупахиной, самым безопасным и эффективным механизмом коррекции завышенных и заниженных самооценок является не столько сопоставление детской оценки с учительской, сколько сравнение ребенком своих сегодняшних достижений со вчерашними, то есть ретроспективной и прогностической самооценок. Последняя является «точкой роста» для становления способности младших школьников к оцениванию себя, поскольку в ее основу заложено умение

рассчитывать собственные силы и возможности [11, с. 186–187].

Современная педагогическая практика, к сожалению, свидетельствует, что в большинстве случаев учителя контролируют и оценивают исключительно сформированность конкретных знаний, умений и навыков ребенка по определенному предмету. Такое оценивание при условии классно-урочной системы обучения упрощает труд учителям, однако не дает объективной оценки о настоящем развитии личности младшего школьника. Все усилия педагогов на начальной стадии обучения направляются на развитие интеллектуального инструментария (наблюдательности, мышления, памяти) и общеучебных умений (чтение, письмо). Следовательно, при оценивании учебных достижений ребенка необходимо учитывать указанные компоненты. Поэтому, кроме учителя и ребенка, в процесс оценивания должны быть привлечены психолог, социальный педагог и родители.

Портфолио – ведущая технология оценивания учебных достижений учащихся начальных классов. В частности, для начальных классов получает все большее распространение именно этот метод. Портфолио – это накопительная система оценивания, предполагающая формирование умения учащихся ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; накопление различных видов работ, которые удостоверяют движение в индивидуальном развитии; активное участие в интеграции количественных и качественных оценок; повышение роли самооценки. Такая оценка предполагает определение критериев для включения ученических работ в портфолио, формы представления материала, элементы самооценки со

стороны ученика и тому подобное [3, с. 14]. Сущность этой технологии заключается в отборе и анализе продуктов учебно-воспитательной деятельности ученика, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (одноклассники, учителя, родители и пр.), предназначенных для их последовательного анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности учащегося и дальнейшей коррекции процесса обучения [7, с. 143].

Способы оформления портфолио могут быть самыми разнообразными: от полного накопления всех работ, выполненных учеником за год, к отбору его лучших достижений по одному предмету или группе предметов. При его создании важно, чтобы ребенку никто не диктовал, что туда вложить. Однако следует учитывать, что редко кто из младших школьников справится с отбором собственных работ без осторожных советов учителя, одноклассников и родителей. Педагогический замысел такой оценки заключается в смещении акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по определенной теме конкретного предмета, в переносе педагогического удара с оценки на самооценку. Конечная цель этих папок – доказательство прогресса в обучении [12, с. 55].

Итак, предложенные в исследовании требования к оцениванию учебных достижений младших школьников учитывают современные образовательные изменения, помогут сформировать систему оценки, которая ориентируется на уровень достижений ученика, а не степень его неудач. Дальнейшего исследования требуют предметные критерии оценки учебных достижений учащихся.

Список литературы

1. *Гурьянова О.* Оценивание знаний школьников: исторический аспект / О. Гурьянова // Научные записки. Серия: Педагогические науки. – Кировоград: РВВ КГПУ им. В. Винниченко, 2006. – Вып. 68. – С. 42–47.

2. *Ионова Е.Н.* Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Х.: Бизнес Информ, 1997. – 300 с.

3. Критерии оценки учебных достижений учащихся (воспитанников) в системе общего среднего образования // Начальная школа. – 2011. – № 8. – С. 13–14.

4. Моделирование контрольно-оценочных систем в средней школе: монография / П.И. Сикорский, О.О. Беляковская. – М.: ФЛП Корпан Б., 2010. – 178 с.

5. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1989. – С. 56–65.

6. *Партола В.* Диагностика формирования интеллектуальных умений младших школьников в вальдорфских школах как составляющая оценки учебных достижений учащихся / В. Партола // Научный вестник Черновицкого университета: сб. науч. тр. – Черновцы: Черновицкий нац. ун-т, 2011. – Вып. 573. Педагогика и психология. – С. 137–141.

7. *Предик А.* Технология использования портфолио в учебно-воспитательном процессе современной начальной школы / А. Предик // Научный вестник Черновицкого университета: сб. науч. тр. – Черновцы: Черновицкий нац. ун-т, 2011. – Педагогика и психология. – Вып. 573. – С. 142–147.

8. Савченко А. Современный урок: субъектность обучения и вариативность структуры / А. Савченко // Начальная школа. – 2011. – № 9. – С. 11–15.

9. Стенографические записки С-Петербургского педагогического общества за 1873 год. – Семья и школа. – 1873 год. – Книга 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_60000177741/

10. Стенографические записки С-Петербургского педагогического общества за 1873 год. – Семья и школа. – 1875 год. – Книга 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_60000177761/

11. Чупахина С. Подготовка педагога к оценке учебных достижений современных первоклассников / С. Чупахина // Научный вестник Черновицкого университета: сб. науч. тр. – Черновцы: Рута, 2007. – Педагогика и психология. – Вып. 330. – С. 185–190.

12. Щепанская А. Внедрение портфолио – новой формы контроля оценивание достижений учащихся / А. Щепанская // Начальная школа. – 2010. – № 11. – С. 55.

УДК [373.3.091.12:331.103]

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чернова Н.С., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», chernova.n1998@yandex.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье дан краткий обзор психолого-педагогической литературы по проблеме формирования креативного мышления младших школьников с учетом требований нового образовательного стандарта; рассмотрена роль творческих заданий в формировании креативного мышления, предложены примеры таких заданий.*

***Ключевые слова:** младшие школьники, креативное мышление; творческие задания.*

С ускорением темпа развития современного общества возрастает потребность в творческих, активных гражданах, способных самостоятельно получать и приумножать необходимые знания, находить нестандартные решения, выдвигать новые идеи. Формирование таких качеств начинается уже в младшем школьном возрасте. Именно начальная школа является важным этапом формирования творческого отношения к жизни, развития креативного мышления и воображения. С возрастающей потребностью общества в творческой, инициативной личности обостряется необходимость в теоретической разработке проблем креативности, изучении форм ее проявления, источников, а также стимулов и условий формирования.

В «Законе об образовании» акцентируется внимание на том, что в целях реализации права каждого человека на образование оказывается содействие лицам, которые проявили выдающиеся способности и к которым относятся обучающиеся, показавшие высокий уровень

интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере учебной и научно-исследовательской деятельности, в научно-техническом и художественном творчестве, в физической культуре и спорте [4]. Эти требования полностью соответствуют современным гуманистическим тенденциям развития государственной школы, в которой характерной является ориентация учителя на личностные возможности обучающихся. При этом первичными становятся цели развития личности, а предметные знания, умения и навыки рассматриваются как способ их достижения.

Актуальность темы статьи находит отражение и в нормативных государственных документах. Так, в «Государственном образовательном стандарте начального общего образования» отмечается, что образование должно быть ориентировано на разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [3]. В нормативно-правовых документах начального общего образования акцент делается на том, что одним из основных принципов обновления содержания образования является системно-деятельностный подход, предполагающий развитие индивидуальности, креативных способностей обучающихся, их образования с учетом интересов и склонностей к творческой деятельности. Поэтому и возникает вопрос об организации активной познавательной деятельности обучающихся, которая способствует

накоплению субъективного творческого и креативного опыта младших школьников, который станет основой для самореализации личности на следующих этапах образования.

Проблеме определения способов развития мыслительных способностей, которые тесно связаны с творческой и креативной деятельностью младших школьников в различных формах обучения, посвящены работы Т.М. Давыденко, Л.В. Занкова, И.Б. Котовой, А.И. Савенкова и др. В этих работах акцентируется внимание на аспектах определения средств повышения продуктивности индивидуальной познавательной деятельности обучающихся и организации их совместной творческой деятельности. Младшему школьнику для обеспечения эффективного продвижения в реализации креативных способностей необходимо освоение доступных способов творческой деятельности, а также развитие собственной творческой индивидуальности в учебном процессе.

Американский ученый П. Торренс [2] определяет креативность, как способность порождать необычные идеи, отклонение от традиционных схем мышления, быстрое решение проблемных ситуаций, что значит «...копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, нырять в глубину, беседовать с кошкой, проходить сквозь стену, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее».

Оригинальным считается толкование креативности Д.Б. Богоявленской [1], которая рассматривает её как интеллектуальную активность, способность выходить за пределы заданной ситуации.

С целью определения уровня креативности Дж. Гилфорд выделил шестнадцать предположительных мыслительных способностей, которые характеризуют креативность. Среди них живость мысли, определяющая бесчисленное количество идей, которые могут и должны возникнуть за короткий отрезок времени; пластичность мысли, как умение быстро переключаться с одной идеи на другую; уникальность в виде способности производить идеи, которые отличаются от общепринятых; пытливость как лакмус чувствительности к проблемам, которые нас окружают.

Таким образом, понятие креативности рассматривается наукой по-разному, и это зависит от того, что оказывается в центре внимания: креативный продукт, креативная личность или креативный процесс. Одним из проявлений креативной установки является креативное мышление, поэтому многие ученые посвятили исследования в этом направлении. В частности, Дж. Гилфорд выделил четыре свойства творческого (креативного) мышления. Это неординарность и новизна утверждений, стремление к оригинальности; смысловая пластичность мышления (т.е. способность увидеть объект под разными углами зрения); гибкость, создающая новые образы (способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его скрытые, другие стороны); а также способность выдвигать разнообразные идеи с целью активировать творческое мышление младших школьников (и здесь он рекомендует использовать «Мозговой штурм»).

«Мозговой штурм», являясь методом, который позволяет снять психологическое бездействие и получить как можно больше новых идей за минимальный срок, один из наиболее используемых методов в развитии творческого

мышления. При проведении «мозгового штурма» запрещается критиковать другие мнения и поощряется любая идея, даже шуточная и явно нелепая. Если ученик начальной школы будет иметь возможность постоянно тренировать свой ум, решать не только простые, но и трудные задачи, действовать активно, самостоятельно находить правильные решения в нестандартных ситуациях, которые часто нам преподносит действительность, – результат не заставит себя ждать. Общепринято, что нет детей неспособных, необходимо просто помочь ученику развить уже имеющиеся у него способности или же помочь ему открыть их, а процесс обучения сделать занимательным и вызывающим интерес. Очень важно раскрепостить мышление младшего школьника, использовать те богатейшие возможности, которые даны ему от природы. При планировании уроков по основным учебным предметам до десяти минут следует выделить на решение нестандартных задач, развивающих логику, смекалку, которые как раз и направлены на развитие творчества ребенка. Способствует развитию креативности и внеурочные занятия. Приведем примеры различных видов творческих задач:

1. *Изобретательские.* Условие таких задач содержит противоречия, например, «Вы хотите есть. На столе хлеб, а у стола голодная собака». Как быть?

2. *Исследовательские.* При решении такого типа задач нужно объяснить произошедшее явление, для чего необходимо выяснить причины происходящего. Например, почему вода превращается в пар или лед? Как это происходит? Почему?

3. *Конструкторские.* Такие задачи не содержат противоречий, обучающимся предлагают самим совершить

открытие под определенную цель. Например, придумать, как измерить площадь треугольника, когда дети ещё не знакомы с самим понятием «площадь».

4. *Прогностические.* Эти задачи предполагают проанализировать положительные и отрицательные последствия явлений, которые известны всем, или можно прогнозировать результат видоизмененной, но обычной задачи.

5. *Задача, условие которой нужно додумать.* Дети сами вводят требующиеся данные и ограничения и анализируют полученную задачу.

Обобщая изложенное выше, констатируем, что необходимость развития креативного мышления младших школьников обусловлена всевозрастающими требованиями современного общества к личности, ее познавательным и созидательным творческим способностям. Анализ педагогической практики в плане развития креативных способностей младших школьников, психолого-педагогической литературы по проблеме показал, что на сегодня существует потребность в поиске новых педагогических методов и возможностей, которые ориентированы на повышение уровня развития креативных способностей младших школьников.

Список литературы

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 320 с.

2. *Бухвалов В.А.* Алгоритмы активизации творческого мышления / В.А. Бухвалов // Школьный психолог. – 2004. – № 4. - С. 27.

3. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики. ЛНР, 2018г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://yadi.sk/i/7hTgWVvPЗУСНКУ>.

4. ЗАКОН «Об образовании» (с изменениями, внесенными законами Луганской Народной Республики от 10.11.2017 № 193-П, от 14.03.2018 № 214-П, от 13.12.2019 № 119-П, от 12.03.2020 № 144-П).

5. Утёмов В.В. Учебные задачи открытого типа // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Май 2012, ART 1257. – Киров, 2012. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL:<http://www.covenok.ru/koncept/2012/1257.htm>.

УДК [374.015.31:316.42]–057.874

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шаповаленко О.А., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», olga.shapovalenko@mail.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. В статье раскрыт педагогический потенциал внеурочной деятельности как среды для

формирования социальной компетентности младших школьников; выявлены возможности различных форм взаимодействия учителя и учащихся в процессе реализации программы формирования социальной компетентности младших школьников.

Ключевые слова: *социальная компетентность, младший школьный возраст, внеурочная деятельность.*

Концепция модернизации российского образования отражает приоритетные задачи развития современного общества, в качестве которых определено не только формирование предметных и метапредметных результатов, а развитие личности школьника, что направляет образовательную организацию на поиск путей и способов личностного развития, обеспечение ее социальной компетентности. Именно формирование социальной компетентности младших школьников – одна из актуальных задач современного начального образования, поскольку именно она во многом определяет успех в повседневной жизни, стимулирует интеграционные процессы, позволяя не только адаптироваться, но и активно влиять на жизнь, события, занимать определенные социальные позиции, изменять окружающую действительность и себя.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) и Государственном образовательном стандарте начального общего образования ЛНР (ГОС НОО) акцентируется значимость урочной и внеурочной деятельности для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов младших школьников, освоивших основную образовательную программу начального общего

образования. Социальная компетентность, как одна из составляющих личностных результатов, предусматривает формирование у младшего школьника целого ряда базовых знаний, умений, ценностных и поведенческих ориентаций, необходимых для последующего комфортного и успешного взаимодействия в обществе.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме формирования социальной компетентности младших школьников показал, что есть ряд работ, раскрывающих сущность и содержание внеурочной деятельности как фактора воспитания личности (О.С. Газман, А.В. Мудрик, Г.И. Щукина и др.); посвященных содержанию и методике организации внеурочной деятельности, ее влиянию на формирование потребностей школьников (Л.В. Байбородова, В.А. Караковский, М.И. Рожков и др.).

Над исследованием социальной компетентности в младшем школьном возрасте работали Н.М. Бирик, С.И. Данилейко, И.А. Николаеску и др.

По мнению И.А. Николаеску, социальная компетентность является процессом и результатом усвоения и активного воспроизводства личностью социально-культурного опыта (комплекса знаний, умений, ценностей, норм, традиций) на основе ее деятельности, общения; способности применять опыт при решении жизненных проблем, брать на себя ответственность, проявлять инициативу, активность в командной работе; предупреждать и разрешать конфликты, быть толерантным в сложных ситуациях, проявлять эмпатийность [4, с. 6].

Как отмечает И.В. Дубровина [3, с. 45], отдавая должное совокупности социальных знаний, навыков и умений в структуре социальной компетентности, мы

считаем необходимым подчеркнуть, что этот набор сам по себе не обеспечивает социально грамотного поведения. Компетентность следует рассматривать шире, чем набор знаний и навыков, как возможность установить связи между знаниями и ситуацией, как способность продемонстрировать процедуру, которая подходит для решения проблемы. Социальные навыки не могут происходить без формирования у ребенка личностных образований, способствующих социальной адаптации.

Младший школьный возраст – это первый период системного привлечения ребенка к общественной жизни. Именно в этот период происходит ряд личностных изменений, необходимых для становления социальной компетентности, а именно:

- формируется мотивация общественно значимой деятельности, в рамках которой ориентация на успех является положительной основой формирования социальной компетентности, поскольку направлена на достижение конструктивных, положительных результатов, определяет личностную активность ребенка;

- развивается умение управлять психическими процессами, что создает основу для формирования умения произвольно регулировать поведение;

- появляется диалогичность, критичность к себе и другим людям; ребенок становится способным к адекватной самооценке, а самоудовлетворение и достаточно высокая самооценка являются важными компонентами социальной компетентности;

- формируется новый тип взаимоотношений с людьми, усваиваются определенные социальные нормы, теряется ориентация на взрослого и происходит сближение с группой сверстников, где необходимы навыки

конструктивного взаимодействия; младший школьник начинает понимать, что от его поведения зависит решение многих жизненных ситуаций, у него появляется готовность овладеть навыками конструктивного поведения в проблемных ситуациях [2; 3; 4].

Следовательно, формирование социальной компетентности ребенка базируется на таких личностных образованиях: мотивация достижения, произвольность, положительное отношение к себе, высокая самооценка, способность к конструктивному поведению в сложных ситуациях.

В процессе организации внеурочной деятельности, ориентированной на формирование социальной компетентности, была разработана специальная программа. Обучающие, развивающие и воспитательные цели этой программы заключаются в планомерном постепенном формировании у младшего школьника способностей к принятию решений относительно себя и пониманию собственных чувств и требований; умений блокировать неприятные чувства и собственную неуверенность; знаний о наиболее эффективных путях достижения целей; осознания, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других.

Содержание программы базируется на принципах гуманизма, системности, природосообразности (опора на объективные человеческие возможности, присущие подавляющему большинству детей соответствующего возраста), преемственности, наглядности, вариативности и интегративности. Для младшего школьника общество представлено широким (мир, страна) и узким (семья, школа, двор) мировоззрением. Социальная компетентность

определяется тем, насколько хорошо ребенок разбирается в этих аспектах. Здесь речь идет не только об информации о мире, стране, регионе, их характеристиках, представленных в них социальных институтах, школе, семье, но и об особенностях взаимодействия людей, традициях, нормах и правилах поведения. Поэтому одним из важных способов развития социальной компетентности мы считаем формирование у ребенка знаний о способах поведения и взаимодействия в каждой из этих сред.

Педагог должен вести целенаправленную работу по сплочению детского коллектива, вовлекать детей в выработку правил взаимодействия, обсуждать с детьми различные ситуации взаимодействия и стратегии поведения в них. Знакомство со способами и правилами поведения и взаимодействия осуществляется в процессе специально организованного наблюдения, обсуждения литературных произведений, анализа конкретных ситуаций, реализации тематических социальных проектов, доступных младшему школьнику в контексте внеурочной деятельности.

Таким образом, задача формирования социальной компетентности младших школьников приводит к необходимости внесения изменений в организацию внеурочной деятельности в начальной школе, в том числе – посредством разработки и реализации специальных программ.

Список литературы

1. *Бибик Н.М.* Компетентностный подход: рефлексивный анализ применения // Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт / Под общ. ред. А.В. Овчарук. – К. : «К.И.С». 2014. – С. 45–51.

2. Данилейко С.И. Пути формирования социальной компетентности учащихся начальной школы / С.И. Данилейко / Материалы науч. конф. «Социум. Наука. Культура». – Электронный ресурс: Режим доступа – <http://intkonf.org/danileyko-si-shlyahi-formuvannya-sotsialnoyi-kompetentnosti-uchniv-pochatkovoyi-shkoli/>

3. Дубровина И.В. Психология: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – М.: Издат. центр «Академия», 2011. – 464 с.

4. Николаеску И.А. Формирование социальной компетентности учащихся общеобразовательных учебных заведений в соответствии с требованиями новых государственных образовательных стандартов: научно-методическое пособие / И.А. Николаеску. – Черкассы: ОИПОПП, 2014. – 76 с.

УДК 373.3.015.31:[316.77:СМИ]

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шишкина Н.А., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», zaychonok-1991@mail.ru

Научный руководитель: Божко В.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования критического отношения к медиа у учащихся начальной школы. Подчёркивается, что медиаобразование предполагает не только наличие чисто технических знаний и умений владения медиатехникой, но и умение полноценного восприятия произведений медиакультуры, анализа, самостоятельного осмысления и интерпретации медиатекста.

Ключевые слова: медиаграмотность, младший школьный возраст, медийные технологии, учебный процесс.

Формирование определенного отношения к информации, продиктованного принципиальным изменением характера ориентации человека в информационном мире, должно закладываться уже на ранних стадиях обучения ребенка и будет зависеть от интеллектуальных способностей личности. Задача начальной школы – развить интеллект ребенка до уровня понимания причинно-следственных связей.

В младшем школьном возрасте происходит становление личности ребёнка. Все психические образования, которые будут сформированы в этом возрасте, являются базисными для развития ребёнка, сохраняясь в своих главных особенностях на все последующие годы, и оказывают существенное влияние на дальнейшее развитие человека. Одним из таких психических образований является умственное развитие учащихся, которое в значительной степени оказывает влияние на успешность обучения. Поэтому школа в настоящее время ставит перед собой задачу не только дать знания учащимся по различным предметам, но и создать

такие условия в процессе обучения, которые способствовали бы их умственному развитию [6, с. 90].

Формирование информационной культуры младших школьников должно основываться на психофизиологических особенностях данной возрастной группы и индивидуальных различиях обучающихся. Это предполагает формирование особого подхода к методике преподавания курса с учетом сложности его терминологического аппарата, насыщенной теоретической составляющей, большого объема учебного материала [6, с. 91–94].

Младший школьный возраст является одним из самых ответственных этапов развития ребенка. В этот период формируются не только важные психические качества личности, но и происходит становление учебной деятельности.

К типичным характеристикам данного возраста относятся: податливость и внушаемость, доверчивость и склонность к подражанию, двигательная активность, стремление ко всему необычному. Отличительной чертой является любознательность, яркость и непосредственность воображения, восприятия, легкость вхождения в образы, повышенный интерес к игровой деятельности [1, с. 140–150].

Поступление в школу коренным образом меняет характер жизни ребенка, когда ведущее значение в детском развитии приобретает уже не игра, а учебная деятельность. Для ее успешного осуществления, к личности ребенка, его памяти, вниманию, мышлению, речи предъявляются постоянно возрастающие требования, которые не всегда соответствуют индивидуальным возможностям ребенка.

По мнению П.Я. Гальперина, о младшем школьном возрасте (7-11 лет) можно говорить, как о наиболее

сложном и противоречивом периоде развития личности. Ребенок в 1 классе по своим физическим и психическим качествам по существу является дошкольником, а к 4 классу у него появляются черты подростка со свойственными этому возрасту противоречиями и сложностями [2, с. 118].

Учебная деятельность, имея сложную структуру, проходит длительный путь становления, ее основы закладываются в первые годы обучения. Ребенок, становясь младшим школьником, несмотря на предварительную подготовку, больший или меньший опыт учебных занятий, попадает в принципиально новые условия. По мнению И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого, психофизиологические особенности учащихся начальной школы заключаются в следующем:

- небольшая устойчивость внимания;
- мышление конкретное, образное; стремление все представить наглядно; оперирование единичными представлениями; трудности перехода к обобщению;
- преобладание наглядно-образной памяти над словесно-логической; избирательный характер памяти [3; с. 27–29].

Доминирующей психической функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются и перестраиваются сами мыслительные процессы, а от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

По мнению Т.И. Долгой, мышление – это процесс познания действительности на основе установления связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира [4, с. 49–50].

Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны в полной мере.

При нормальном возрастном развитии наблюдается закономерная замена мышления допонятийного, компонентами которого служат конкретные образы, мышлением понятийным, где компонентами служат уже понятия и применяются формальные операции. Понятие - форма мышления, в которой отражаются общие и при том существенные свойства предметов и явлений. Иными словами, понятие – это совокупность существенных свойств предмета.

Формирование интеллекта детей, ведущей функцией которого является мышление, происходит поэтапно. На основе изучения трудов ведущих специалистов в области общей и возрастной психологии, П.Я. Гальперина, М.В. Гомезо, Т.И. Долгой, А.В. Запорожца, Н.М. Трохимова, С.Л. Рубинштейна, Х.Ф. Никулиной и др. нами были выделены следующие этапы формирования мышления:

- наглядно-действенное;
- наглядно-образное;
- словесно-логическое мышление, которым в ходе исследования уделялось особое внимание [2; 3; 4].

Наглядно-действенное мышление – это мышление, для которого характерно оперирование предметами.

Наглядно-образное мышление – это мышление, характеризующееся опорой на представление и образы.

Словесно-логическое (словесно-символическое) мышление – это мышление, основу которого составляет оперирование понятиями.

Рассмотрим внутреннее содержание каждого этапа формирования мышления.

1 этап – наглядно-действенное мышление. Оно выражается в умении ребенка работать по наглядному образцу, соотносить размеры и формы предметов (блоков конструктора, детали механизмов), объединять группы предметов по сходству.

2. этап – наглядно-образное мышление, состоящее в умении по образу (представлению) решать конкретно-предметную задачу. Ребенок действует уже не по наглядному образцу, а по словесной инструкции, или по собственному замыслу, в соответствии с которым, он сначала должен придумать объект конструирования, а затем самостоятельно его реализовать.

3 этап – словесно-логическое мышление, характеризующееся тем, что дети способны дать обоснованное доказательство, развернуть аргументацию, построить простейшее дедуктивное умозаключение.

В исследованиях «Теоретические основы организации обучения в начальных классах. Педагогические технологии» В.П.Сергеева на основе проведенного исследования дает убедительное обоснование того, что «осуществляющийся в младшем школьном возрасте переход интеллекта от наглядно-образной стадии развития к словесно-логической проходит

через промежуточную – наглядно-словесную стадию» [8, с. 99–100].

Наглядно-словесное мышление, по мнению автора, состоит в умении ребенка творчески использовать наглядный материал как подсказку, дополнительную помощь в формировании словесно-логических умозаключений.

Таким образом, в результате анализа исследований, посвященных развитию мышления младших школьников первоначальный состав этапов формирования мышления был дополнен еще одним – наглядно-словесным мышлением. В дальнейшем исследовании мы ориентировались на следующие этапы мышления:

- наглядно-действенное мышление;
- наглядно-образное мышление;
- наглядно-словесное мышление;
- словесно-логическое мышление.

Выделенные нами четыре этапа формирования мышления были соотнесены с возрастными периодами младших школьников и классами. Результаты этого сопоставления представлены в таблице 1.1.

Представленные в таблице результаты соотнесения этапов формирования мышления с возрастом младших школьников носят достаточно условный характер. Каждый ребенок как индивидуум, как личность, безусловно, уникален и отличается от другого. У детей одного возраста можно наблюдать как опережение, так и некоторую задержку в развитии, то есть имеет место неоднородность мышления [2, с. 68].

Таблица 1.1

**Дифференциация этапов формирования
мышления в зависимости от возраста младших
школьников**

№ п.п.	Возраст	Класс	Этап формирования мышления	Характеристика
1.	7 лет	1 класс	Наглядно-действенное	Способность работать по наглядному образцу
2.	8 лет	2 класс	Наглядно-образное	Способность оперировать не конкретными предметами, а их образами
3.	9 лет	3 класс	Наглядно-словесное	Способность проводить наглядно-словесное обобщение
4.	10 лет	4 класс	Словесно-логическое	Способность оперировать понятиями

Анализ специальных публикаций показал, что психологами выделяется два различных уровня мышления. Так Р.С. Немов и Б.М. Теплов выделяют теоретическое и практическое мышление, С.Л. Рубинштейн называет данные уровни мышления теоретическим и наглядным, А.В. Запорожец – теоретическим и наглядно-образным, П.Я. Гальперин – понятийным и допонятийным [2; 7].

Однако такое разделение относительно и достаточно условно. П.Я. Гальперин считает, что «теоретическое мышление более совершенно, чем практическое. Но с другой стороны каждое из них может развиваться

независимо относительно друг друга и достигать высокого уровня» [2, с.120–122].

Б.М. Теплов указывает: «различие между теоретическим и практическим мышлением заключается в том, что они по-разному связаны с практикой; не в том, что одно из них имеет связь с практикой, а другое – нет, а в том, что характер этой связи различен. Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных, конкретных задач - организовать работу данного завода, разработать и осуществить план сражения и т.п., - тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей – принципов организации производства, тактических и стратегических закономерностей и т.п.» [3, с. 67–79].

С.Л. Рубинштейн обращает особое внимание на глубокую связь между наглядным и теоретическим мышлением. «Теоретическое мышление, раскрывающее закономерности своего предмета, является высоким уровнем мышления. Но было бы совершенно неправильно сводить мышление в целом исключительно к теоретическому мышлению в абстрактных понятиях. Мы совершаем мыслительные операции не только решая теоретические проблемы, но и тогда, когда, прибегая к абстрактным теоретическим построениям, мы с более или менее глубоким учетом объективных условий осмысленно решаем любую задачу, оставаясь в рамках наглядной ситуации. Существует не только отвлеченное, но и наглядное мышление, поскольку в некоторых случаях мы разрешаем стоящие перед нами задачи, оперируя в основном наглядными данными [3, с. 82–84].

В своих исследованиях А.В. Запорожец подчеркивает, что если «представить себе психофизиологическую структуру зрелой человеческой личности как сложную иерархическую систему соподчиненных, надстраивающихся друг над другом планов, или уровней, отражения действительности и психической регуляции деятельности субъекта, как, фигурально выражаясь, здание, состоящее из ряда надстраивающихся друг над другом этажей. то можно полагать, что в развитой форме у взрослого человека такая многоуровневая, «многоэтажная» система функционирует как единое целое и при решении сложных практических или умственных задач требуется согласованная работа всех психофизиологических механизмов, осуществляющих преобразование получаемой информации на всех уровнях, на всех «этажах» этой системы» [6, с. 133–137].

Исходя из таблицы 1.1, можно судить о том, что оперировать понятиями, формировать какие-либо абстрактные умозаключения способны только ученики четвертого класса. Однако, ряд авторов обоснованно утверждают, что формировать теоретическое мышление возможно начиная уже с первого класса.

По мнению Л.А. Жуковой, «изучение научных понятий уже в первом классе обладает высоким развивающим эффектом, оказывает положительное воздействие на развитие высших психических процессов, находящихся в зоне ближайшего развития учеников, обеспечивая готовность к переходу на стадию логического мышления». С.А. Иванов такую способность современных школьников называет «ноосферным мышлением». Эта точка зрения созвучна теории умственного развития Л.С. Выготского, который подчеркивал: «развитие

подготавливает и делает возможным процесс обучения, а процесс обучения как бы стимулирует и продвигает вперед процесс развития» [5, с.88 – 89].

В этом возрасте, овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя. Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам. Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного или теоретического мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние существенные свойства и отношения».

Формирование медиаграмотности младших школьников является стадийным процессом, соотносимым с процессом развития личности в онтогенезе. На этапе получения общего образования конечной его целью становится достижение особых информационных качеств, которые могут характеризовать личность учащегося как медиакомпетентную.

По мнению Е.О. Смирновой учитывая возможность медиаобразования, следует осуществлять формирование медиакультуры культуры на всех этапах школьного образования для сохранения преемственности, когда в каждом звене формирование структурных компонентов медиакультуры личности определяется соответствующим уровнем развития на данном этапе – затем по спирали позволяет перейти на более высокий уровень сформированности, соответствующей данному возрасту.

Таким образом, когда осуществляется переход к сознательной деятельности на основе суждений и накоплен определенный запас знаний, возможно уже более осознанное формирование структурных компонентов медиакультуры [9, с. 65–77].

Знакомство с основами медиаграмотности должно начинаться в начальной школе, когда происходит активация развития познавательных способностей, формирование содержательных обобщений и понятий, мировоззренческих убеждений, потому что запоздалое формирование одних структурных компонентов медиаграмотности в силу психологических особенностей развития личности может привести к невозможности развития других.

Список литературы

1. *Буряк В.К.* Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В.К. Буряк // Педагогика. – 2014. – № 8. – С. 140 – 150.
2. *Гальперин П.Я.* Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: Директ Медиа, 2008. – 223 с.
3. *Гамезо М.В.* Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / Под. ред. М.В. Гамезо. – Москва: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
4. *Долгая Т.И.* Психическое развитие младшего школьника / под редакцией В.В. Давыдова. – М., 2015. – 70 с.
5. *Жукова Л.А.* Психология творческих способностей: пособие / Л.А. Жукова. – М.: Академия, 2012. – 320 с.

6. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психологическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

7. *Извозчиков В.А.* Психология физического воспитания / В.А. Извозчиков, Е.П. Ильин – М.: Просвещение, 2014. – 250 с.

8. *Сергеева В.П.* Теоретические основы организации обучения в начальных классах. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, Т.Н. Щербакова и др. – М.: Академия, 2014. – 320 с.

9. *Смирнова Е.О.* Детская психология : учеб. пособ. / Е.О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.

УДК 371.4 Ушинский : 373.3.015.31

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНЫХ КНИГ К.Д. УШИНСКОГО

Шкрябко Н.Ю., студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Научный руководитель: Дьяченко Б.А., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Аннотация. В статье говорится о том, что духовно-нравственный потенциал, заключенный в учебных книгах К.Д. Ушинского, дает возможность развития и формирования духовной, культурной и социальной сферы

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

личности через усвоение ею системы духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: учебные книги, духовность, нравственность, духовно-нравственный потенциал, воспитание.

Учебные книги для чтения, созданные К.Д. Ушинским, представляют целостный цикл. Сначала вышел в свет «Детский мир и Хрестоматия» (1861), затем – «Родное слово» (1864). В «Родное слово» включены Азбука, «Первая после Азбуки книга для чтения», «Вторая после Азбуки книга для чтения».

В дореволюционный период в России издавались специальные комментарии к «Родному слову», «Детскому миру», разработки уроков в вопросно-ответной форме. В советский период отдельно изучались учебные книги, их структура, дидактические и методические основы, идейно-воспитательное значение, художественные особенности. Начиная с 90-х годов XX века, благодаря усилиям ряда ученых, а также представителей православного духовенства педагогическое наследие К.Д. Ушинского стало активно изучаться в духовно-нравственном аспекте с позиций христианского вероучения.

Проблема духовности человека нашла широкое отражение в различных аспектах научного знания: философском, педагогическом, психологическом. Понятие «духовность» берёт свое начало от слова «дух», имеющего три значения: 1) «сознание, мышление, психические способности; начало, определяющее поведение»; 2) «внутренняя, моральная сила»; 3) «в религии и мифологии: бесплотное сверхъестественное существо». «Духовность» трактуется как «свойство души, состоящее в

преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [3, с. 183].

Мы разделяем точку зрения учёных, по мнению которых понятие «духовность» относится к разряду трудно определяемых, лично сокровенных. Оно вмещает в себя все, что связано с душой, что согревает и возвышает душу. Педагогика не вправе навязывать некое единственно правильное для всех определение данного понятия. Будучи наукой тонкой, гибкой, во многом субъективной, она позволяет каждому педагогу искать собственное наполнение педагогического смысла данного явления. Педагогика, если она искренна и психологически выверена, дарит всем, кто посвящает свою жизнь этой стезе, свою удивительную целеустремленность к высокому, указывает путь к доброте, терпению, открывает радость познания, радость творчества, красоту жизни [8].

В последнее время многие исследователи проводят взаимосвязь между понятиями «нравственность» и «духовность» через категорию «духовно-нравственный потенциал». Потенциал (от лат. *potentia* – сила), согласно определению, данному в Большой советской энциклопедии, в широком смысле, есть средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определённой цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи. В переносном смысле потенциал – совокупность всех имеющихся возможностей, средств в какой-либо области, сфере [1].

Возвращаясь к сформулированным К.Д. Ушинским задачам первоначального преподавания русского языка: развить у детей дар слова, ввести их в сознательное обладание сокровищами родного языка и усвоить логику

этого языка – и учитывая его устремление к тому, чтобы содержание учебных книг формировало в детях целостное мирозерцание, нравственность и благочестие, можно утверждать, что исследования современных ученых развивают, детализируют и конкретизируют основные положения, выдвинутые К.Д. Ушинским

Внешний и осязаемый мир множества отдельных явлений жизни отражен как стройное и гармоничное целое, мироздание – как высшая умопостигаемая сущность. Книги для чтения обладают высочайшей духовной значимостью: «способностью порождать смыслы, соприродные духовным началам человека» [7].

Содержание учебных книг дает возможность утвердить сознание детей в признании Божественных начал в мире, привести детский разум в согласие с представлениями о Боге, к способности верить по собственной воле. Взгляд на действительность, на временное земное бытие через призму вечности, отраженные на страницах «Родного слова» и «Детского мира», возвышает детское сознание над обыденностью, позволяет измерить ценность всего окружающего в скоротечной жизни, соотнести, сопоставить с предложенными идеалами, святынями, образцами для подражания. Книги К.Д. Ушинского способны рождать в детской душе «единственную страсть, не омрачающую рассудка», страсть к истине, реально существующим Высшим данностям, к Добру, к Красоте, в основе которой «лежат начала и принципы духовного созидания, согласные с закономерностями мира и отражающие его материальную гармонию, и духовную благодать» [6].

Учебные книги «Родное слово», «Детский мир и Хрестоматия» художественно совершенны, поскольку

обладают высочайшей мерой художественности: абсолютным соответствием содержания и форм выражения, ориентированных на прекрасное. Они в абсолютной полноте отражают авторский замысел: дать детям истинную широкую картину мира, заложить иерархию ценностей и сообщить детской душе стремление к совершенству.

Содержание «Родного слова» и «Детского мира и Хрестоматии» – это правдивое, исторически достоверное, детальное отражение действительности, художественно освоенной автором, представленное для познания действительности ребенком-читателем. Бытие осознается автором в его изначальной конфликтности, но эта конфликтность, драматизм воспринимается как неизбежная сторона жизни, обеспечивающая само существование и развитие бытия.

Книги для чтения, созданные К.Д. Ушинским, являются, по сути, сборниками образцовых литературных произведений. В них включены русские пословицы, поговорки, прибаутки, скороговорки, загадки, сказки, песни – произведения устного народного творчества, многие из которых блестяще педагогически и стилистически обработаны К.Д. Ушинским; поэтические и прозаические произведения или отрывки из них, созданные классиками русской литературы; а также авторские рассказы, научно- познавательные статьи самого К.Д. Ушинского, явившиеся одним из проявлений многогранности его таланта. Вместе они составляют «энциклопедию жанров русской детской литературы», но воспринимаются не как сумма отдельных произведений, а как целостность более высокого порядка [4].

Высочайшая художественность фольклорного наследия русского народа и произведений классиков русской литературы неоспоримы. Созданные К.Д. Ушинским произведения для детей также в полной мере отражают классические представления о прекрасном. При их создании К.Д. Ушинский проявил себя как истинный мастер родного слова. Его рассказам, сказкам и даже деловым повествованиям присущи художественная образность, лаконизм и динамичность изложения, сюжетная напряженность, композиционная ясность, красота. В совокупности все произведения, включенные в «Родное слово», «Детский мир и Хрестоматию», использованные в них изобразительные приемы, художественные образы, выразительные средства, обилие олицетворений, эпитетов, сравнений, эмоционально-насыщенных фраз, атрибутов языка, характерных для поэзии: ритм, рифма, строфика, протяженность, музыкальность... – по форме и по содержанию составляют целостное, органичное произведение искусства, соответствующее критериям прекрасного в литературе. Художественными достоинствами обладает и каждое включенное в учебные книги К.Д. Ушинского произведение в отдельности, недаром «Родное слово» и «Детский мир» так легко трансформируются в тематические сборники, а рассказы, сказки выходят отдельными книжками.

На содержательность учебных книг в целом активно воздействует совершенная форма – композиционное построение материалов для чтения, особая упорядоченность структуры как способ выражения содержания, иерархия смысловых элементов и их

органичная целостность. Композиция обуславливает полноту содержательности входящих в них произведений.

Духовно-нравственный потенциал, духовно-нравственные смыслы, заключенные в учебных книгах К.Д. Ушинского, дают возможность развития и формирования духовной, культурной и социальной сферы личности через усвоение ею системы духовно-нравственных ценностей, дающих истинное, целостное и объемное представление о мире и позволяющих сообщить человеческой душе духовные запросы и потребности, стремление к идеалу, внутреннее влечение к Добру, Истине и Красоте.

Учебные книги К.Д. Ушинского как литературные произведения можно назвать классическими, образцовыми, которые, будучи выраженным словом, художественно отображая реальность, является неким духовным образом мира, представляет его в полноте и завершенности, в иерархической упорядоченности и гармонии, и тем самым сообщает высокие духовные смыслы, поскольку значимое литературное «произведение в его подлинной сути – двуединый процесс претворения мира в художественном тексте и преобразования текста в мир» [2, с. 49].

Способность литературного произведения «преобразовать текст в мир» и степень этого преобразования напрямую зависят от состояния внутреннего мира автора, его духовных целей, духовных установок и нравственных приоритетов. Идейное значение произведения «создается целостностью, ясностью, истинностью, убедительностью и высотой идеала, который утверждается через произведение» [5].

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

Духовно-нравственный потенциал учебных книг – совокупность всех имеющихся у них возможностей для интеграции младших школьников в отечественную культуру, её ценности и смыслы, а затем – в другие типы культур (культуры других народов). Духовно-нравственный потенциал учебных книг является сегодня объективной реальностью.

Книги для чтения, созданные К.Д. Ушинским, являются, по сути, сборниками образцовых литературных произведений. В них включены русские пословицы, поговорки, прибаутки, скороговорки, загадки, сказки, песни – произведения устного народного творчества, многие из которых блестяще педагогически и стилистически обработаны К.Д. Ушинским; поэтические и прозаические произведения или отрывки из них, созданные классиками русской литературы; а также авторские рассказы, научно-познавательные статьи самого К.Д. Ушинского, явившиеся одним из проявлений многогранности его таланта. Вместе они составляют энциклопедию жанров русской детской литературы.

Духовно-нравственный потенциал, заключенный в учебных книгах К.Д. Ушинского, дает возможность развития и формирования духовной, культурной и социальной сферы личности через усвоение ею системы духовно-нравственных ценностей, дающих истинное представление о мире и позволяющих сообщить человеческой душе духовные запросы и потребности, стремление к идеалу, внутреннее влечение к Добру, Истине и Красоте.

Список литературы

1. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bse.scilib.com/article/091960.html>.
2. *Гиришман М.М.* Литературное произведение. Теория художественной целостности / Гиришман М.М. – М., 2002. – 560 с.
3. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2004. – 944 с.
4. *Сетин Ф.И.* К.Д. Ушинский как писатель / Ф.И. Сетин. // Советская педагогика. – 1974. – № 2. – С. 56–64.
5. *Троицкий В.Ю.* Защита русской школы: российское образование перед судом истории / В.Ю. Троицкий. – М., 2005. – 446 с.
6. *Троицкий В.Ю.* Духовность слова / В.Ю. Троицкий. – М.: ИТРК, 2001. – 184 с.
7. *Троицкий В.Ю.* Русская классика и защита культуры и образования / В.Ю. Троицкий. // Русский Вестник. – № 5. – 2009.– [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rv.ru/content.php3?id=7856>
8. *Уколова Л.И.* Воспитание духовной культуры растущего человека / Л.И. Уколова // Педагогика искусства. – 2006. – № 1. – С. 27–30.

УДК [373.3.091.12:331.103]

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Щербакова А.А., магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Научный руководитель: Сущенко О.Г. канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема оценивания учебных достижений младших школьников в процессе освоения ими содержания начального образования как необходимого компонента успешности в будущем; анализируются критерии оценивания учебных достижений.*

***Ключевые слова:** учебные достижения, содержание начального образования, младшие школьники, критерии оценивания, самооценка.*

Одним из важнейших ориентиров современного образования является формирование успешной личности как в профессиональной деятельности, так и в жизни. Понятие успешности заложено в Законе ЛНР «Об образовании», Государственных образовательных стандартах ЛНР и раскрывающих их положения документах. Так, согласно принципам действующих Стандартов, именно успешность в совокупности личностного, социального и профессионального

компонентов, показывает интерес личности в образовании в целом. При этом фундамент будущей успешности нужно закладывать уже на начальной ступени образования.

Говоря об оценивании учебных достижений в контексте начального образования, будем различать два значения данного понятия: оценивание успешности младших школьников в освоении образовательной программы в учебной деятельности учителем согласно критериям оценивания и умение обучающихся начальной школы оценивать себя самостоятельно. В рамках данной статьи попытаемся ответить на следующие вопросы: Что представляет собой успешность младшего школьника в рамках учебной деятельности? Как в образовательных стандартах и содержательных компонентах программы начального обучения и воспитания отражена направленность образования на достижение учащимся успешности в обучении? Какое место занимает оценивание учебных достижений младших школьников в содержании обучения и воспитания, и каким образом оно может осуществляться?

Стандарт начального образования ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, так называемый «портрет выпускника начальной школы». При этом система оценивания и сама оценка знаний имеет особенное значение. Оценка выступает и в качестве элемента содержания, и средства обучения, и в качестве цели, итога.

Налаженная система оценивания учебных достижений учащихся делает школьника равноправным участником образовательного процесса. Обучающийся в таком случае будет стремиться к оцениванию своих знаний, чтобы иметь четкое представление о своих

достижениях и знать, над чем еще предстоит потрудиться для достижения цели. Оценочная деятельность обучающегося является универсальным учебным действием, самостоятельным элементом содержания образования, который необходимо формировать и развивать.

Для выявления сущности понятия «успешность» обратимся к толковому словарю русского языка С.И. Ожегова: «Успех – это удача в достижении чего-нибудь» [4, с. 729]. Есть и толкование, определяющее успех как общественное признание. Указанные компоненты можно найти в определении О.А. Яшновой, которая под успешностью обучения и воспитания младшего школьника предлагает понимать «достижения ребенка в социально-значимой деятельности (учебе) и его признание со стороны других участников образовательного процесса (педагогов, родителей, других учащихся)» [4, с. 16-17].

В условиях лично ориентированного подхода к образованию, воспитания самостоятельности в получении обучающимися знаний продолжает быть важным и субъективное ощущение учеником своей успешности, что отмечено в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Дж. Дьюи, П.Ф. Лесгафта и других ученых. Следовательно, результат учебных достижений выносится как вердикт в оценке не только учителем, но и самостоятельно субъектом деятельности – обучающимся. При этом значимую роль играет эмоциональность при оценке обучающимся своей учебной деятельности и ее результатов, что немаловажно для ребенка как субъекта деятельности. Все вышесказанное позволяет констатировать, что успешность младшего школьника в

учебной деятельности может быть представлена в совокупности трех компонентов: объективного (педагогического), выражающего соответствие достижений учащегося требованиям образовательной программы; субъективного (психологического), выражающего удовлетворение обучающегося своей деятельностью и результатами этой деятельности; социального, выражающего особенности взаимодействия обучающегося с окружающими (учителем, одноклассниками) в процессе совместной деятельности и общения. Проведенный анализ показал, что в качестве критерия педагогического понятия успешности важно рассматривать успеваемость как итог соответствия достижений обучающегося согласно программным требованиям; главными критериями психологической концепции служат: эмоции, которые испытывает обучающийся в учебной деятельности; а также самооценка достижений обучающимся в сравнении с оценкой учителя и собственно отношение ученика к школе. Критерием социальной концепции успешности обычно служит личный статус ученика в группе сверстников (одноклассников), а также оценка родителями успехов ребенка.

С опорой на самооценку ребенка следует начинать обучение разумному оцениванию. Самооценка должна предшествовать оценке учителя, в чем и состоит ее особенность. Если мнение не совпадает, начинается обсуждение. Оценка, как и самооценка не должна носить обобщающий характер.

Таким образом, успешность младшего школьника можно выразить следующим образом – это совпадение оценки и самооценки обучающегося, чьи учебные

достижения соответствуют требованиям образовательной программы, а также удовлетворение своей учебной деятельностью и ее результатами.

Обратимся ко второму вопросу, поставленному в начале статьи: Как в образовательных стандартах и содержательных компонентах программы начального обучения и воспитания отражена направленность образования на достижение учащимся успешности в обучении? В требованиях Стандарта начального общего образования ЛНР зафиксировано, что: «При итоговой оценке качества освоения основной образовательной программы начального общего образования в рамках контроля успеваемости в процессе освоения содержания отдельных учебных предметов должна учитываться готовность к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач на основе: системы знаний и представлений о природе, обществе, человеке, технологии; обобщенных способов деятельности, умений в учебно-познавательной и практической деятельности; коммуникативных и информационных умений; системы знаний об основах здорового и безопасного образа жизни» [5, с. 11].

К результатам индивидуальных достижений обучающихся, которые не подлежат итоговой оценке качества освоения основной образовательной программы начального общего образования, Стандарт относит: ценностные ориентации обучающегося; индивидуальные личностные характеристики, в том числе патриотизм, толерантность, гуманизм и др. Все перечисленные компоненты необходимы для достижения успешности младшими школьниками в будущем. Это и готовность, и способность к саморазвитию; сформированная мотивация

к обучению и познанию; познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия; развитие навыков сотрудничества; сформированные умения понимать причины успеха или неуспеха, а также способности действовать в условиях неуспеха; освоение начальных способов рефлексии; умение конструктивно разрешать конфликты.

Согласно Закону «Об образовании», 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) [1].

Для реализации установленных критериев, прежде всего, необходимо изменить формы и методы оценки, т.е. инструментарий оценивания. Приоритетными в диагностике (контрольные работы, итоговое оценивание) становятся не репродуктивные задания, ориентированные на воспроизведение информации, а продуктивные задачи по применению приобретенных знаний и полученных умений, которые и предполагают создание обучающимся в ходе решения своего информационного результата: вывода, оценки и т.п. Кроме предметных контрольных работ, которые стали давно привычными, необходимо проводить метапредметные диагностические работы, составляя их на основе заданий компетентностного характера, что потребует от ребенка проявления не только познавательных, но и регулятивных, и коммуникативных действий. Иными словами, вместо воспроизведения знаний

учитель должен оценивать различные направления деятельности учеников, то есть то, что им пригодится в жизни в ходе решения различных практических задач.

Оценка планируемых результатов по отдельным предметам – это оценка предметных результатов, достижение которых осуществляется за счет основных компонентов образовательного процесса - учебных предметов, представленных в инвариантной части базисного учебного плана. Во-первых, предметные результаты содержат в себе систему основных элементов научного знания, которая выражается через материал различных учебных курсов; во-вторых, – систему действий, которые преломляются через специфику предмета, и направлены не только на получение нового знания, но и умения их применять, а также преобразование полученных знаний.

В системе предметных знаний можно выделить знания, усвоение которых принципиально необходимо для текущего и последующего успешного обучения, так называемых опорных знаний, и знания, которые дополняют, расширяют или углубляют опорную систему знаний, а также служат основой для дальнейшего приобретения знаний и изучения предметных курсов. На начальной ступени образования особое значение для продолжения обучения имеет усвоение младшими школьниками опорной системы знаний по русскому языку и математике. Но при оценке предметных результатов основную значимость представляет не само по себе усвоение системы опорных знаний и способность их воспроизвести в стандартных учебных ситуациях, а умение использовать эти знания для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач. Предметные

действия - вторая важная составляющая результатов, полученных в процессе изучения учебных предметов. В основе почти всех предметных действий лежат универсальные действия, прежде всего являющиеся познавательными: использование знаков и символов; моделирование; сравнение, классификация и группировка материалов; действия, направленные на анализ, синтез и обобщение, установление связей и аналогий; преобразование, поиск, рассуждения и др. Однако на разных предметах эти действия выполняются с разными единицами, например, с числами и математическими выражениями; со звуками и буквами, словами, словосочетаниями, предложениями, текстами; с предметами живой и неживой природы, с музыкальными и художественными произведениями. Поэтому при всей схожести подходов и одинаковых алгоритмов выполнения действий, состав действий, которые формируется при изучении различных предметов, носит специфический характер.

Метапредметность при изучении учебных предметов обеспечивает возможность формирования всех универсальных учебных действий, но при условии, что образовательный процесс ориентирован на достижение этих результатов. Формирование одних и тех же действий на материалах разных предметов способствует изначально правильному их выполнению в рамках заданного предметом диапазона задач, а затем ведет к осознанному и произвольному их выполнению, переносу на другие виды объектов. А значит, объектом оценки предметных результатов становится способность обучающихся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи на основе метапредметных действий.

Критерии оценивания учебных достижений учащихся начальной школы учитывают оценивание устной (диалог, монолог) и письменной (орфографические и пунктуационные умения) речи учащихся при оценивании по русскому языку; оценивание устных ответов и письменных работ учащихся по математике. Основные (опорные) знания по указанным предметам, а также остальным предметам учебного плана оцениваются с опорой на пять уровней учебных достижений по 5-балльной системе оценивания: высокий, достаточный, средний, начальный, критический.

Обобщая изложенное выше, считаем, что проблема оценивания учебных достижений младших школьников в процессе освоения ими содержания начального образования является важнейшей задачей, стоящей перед начальной школой в условиях направленности образования на успешность обучающегося в освоении образовательных программ и на создание предпосылок для успешности ученика в дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Закон «Об образовании» (с изменениями, внесенными законами Луганской Народной Республики от 10.11.2017 № 193-П, от 14.03.2018 № 214-П, от 13.12.2019 № 119-П, от 12.03.2020 № 144-П, от 03.06.2020 № 171-П).

2. *Межина А.В.* Повышение успешности младшего школьника в учебной деятельности: монография / А.В. Межина. – М. : Эко-информ, 2013. – 139 с.

3. *Нестерова З.Ю.* Развитие оценочной самостоятельности младших школьников /

З.Ю. Нестерова // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 9. – С. 61–63.

4. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под. ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.

5. Стандарт общего начального образования – ЛНР, 2018г. // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://yadi.sk/i/7hTgWVvP3YCNKU>.

УДК [373.29:373.3]–022.354

РАЗВИТИЕ ИДЕИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ И НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Юрченко М.Ю., магистрант 1 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», yurchenko.milanka1@mail.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье раскрыты общие аспекты, связанные с реализацией принципа преемственности между дошкольным и начальным образованием; значение вклада Е.И. Тихеевой в теорию и практику реализации принципа преемственности на основе идеи единства и преемственности воспитания детей в семье, детском саду и школе.*

Ключевые слова: дошкольное образование, начальное образование; преемственность, педагогические идеи Е.И. Тихеевой.

Е.И. Тихеева - талантливый отечественный педагог, которая стояла у истоков дошкольного воспитания и первоначального обучения в России. В ее педагогической деятельности идея преемственности дошкольного воспитания и начального образования стала одной из ведущих. В биографии Е.И. Тихеевой в целом можно выделить три этапа профессиональной педагогической деятельности. Временные рамки первого этапа охватывают период с конца XIX века по 1917 год, что знаменовало начало педагогической, просветительской и методической работы по дошкольному и первоначальному образованию детей. Второй этап – 1917-1928 гг. – период работы в учебных заведениях, ведущих подготовку специалистов для дошкольного образования, апробирование собственной авторской модели – «метода игры – труда» в детских садах. Третий – 1930-1941 гг. – этап перехода на теоретический и практический анализ педагогической работы с детьми дошкольного возраста, подготовка методических материалов [5].

Е. И. Тихеева в своих педагогических рассуждениях задается вопросом, может ли воспитание быть «дошкольным», «школьным» или каким-либо другим? Конечно, нет, утвердительно отвечает она. Воспитание может быть только одно, оно охватывает весь период формирования личности. Начало воспитания совпадает с началом жизни человека и проходит через все ступени детства и юности, продолжается всю жизнь. В процессе воспитания личности на разных этапах видоизменяются

лишь его содержание и методы, но остается основной принцип – принцип преемственности между семейным, дошкольным, школьным и последующими периодами воспитания.

Под преемственностью воспитания, обучения Е.И. Тихеева понимала последовательный переход от одной педагогической системы к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий образования воспитанников детских садов и учащихся начальной школы. В реальной жизни педагогические системы взаимосвязаны и их следует рассматривать как таковые. По существу, на протяжении жизни человек переходит из одной педагогической системы в другую. Вследствие этого важнейшими показателями результатов предшествующей педагогической системы должны стать внешние показатели, связанные с деятельностью и поведением воспитанника детского сада за её пределами. Наиболее существенными исследователи считают следующие внешние показатели: как воспитанники детских садов адаптируются в начальной школе, т.е. каким по времени и качеству становится процесс вхождения в новую педагогическую систему; какое число выпускников детских садов и в какой срок достигают высокого уровня деятельности в начальной школе; в какой мере родители и учителя начальных классов удовлетворены ранее полученной подготовкой воспитанников детских садов.

Переход ребенка с дошкольного на начальный уровень образования сопряжен со многими изменениями в его жизни. Старшие дошкольники находятся на пороге изменения социальной ситуации развития и социальной роли; поведение детей пластично под влиянием взрослых;

социальный статус ребенка в этот период отличается двойственностью отношения к чему-либо, в особенности - двойственность переживания; психологические новообразования, приобретенные ребенком на этапе дошкольного детства, кристаллизуются и закрепляются. Дети младшего школьного возраста начинают интенсивно осваивать учебные предметы, официальные отношения со взрослыми, способы учебной работы, что стабилизирует их позицию в обществе. Исходя из этого, можно наметить линию преемственности через стратегическую задачу психолого-педагогического сопровождения в период детства: обеспечение оптимального индивидуального развития ребенка с учетом динамики культуры. Решение этих задач будет эффективным, когда детский сад и школа будут сориентированы на личность и индивидуальность ребенка, применять соответствующие методы и формы взаимодействия с ним. При этом особая роль отводится педагогу. Ведь именно он задает большинство параметров образовательной среды через создание и реализацию концепций обучения и воспитания, норм оценивания поведения, стиля общения и многое другое. Поэтому преемственность между дошкольным и начальным образованием необходимо рассматривать в современных условиях также как педагогическую систему, составляющими которой являются содержательный, методический, организационный компоненты и компонент развития личности.

Такой подход к построению преемственности может быть реализован на основе специальной работы детского сада и начальной школы, когда: а) детский сад обеспечивает комплексную подготовку ребенка к школе через обогащение детского развития; б) начальная школа

реализует в полном объеме принцип доступности в обучении на основе определения актуального уровня развития и зоны ближайшего развития ребенка; в) начальная школа специально занимается адаптацией первоклассников к новой образовательной среде.

Подготовка педагога к работе по развитию речи детей дошкольного и младшего школьного возраста является одним из важных направлений реализации принципа преемственности. Так, основываясь на работах К.Д. Ушинского, Е.И. Тихеева считала родной язык главнейшим и основным предметом, образующим фон, на котором развёртывается всё обучение и воспитание в детском саду и школе [4]. Поэтому учитель начальных классов и воспитатель детского сада должны знать, что ко времени поступления детей в школу итогами работы по развитию речи являются: языковая преемственность, знание номенклатуры знакомых предметов, описание знакомых предметов в их признаках (качества, состояния, действия); умение сравнивать два предмета; описывать явления природы на основании собственных наблюдений; умение передать словом соотношение предметов в пространстве; изложить условия игры, игровых процессов; поддержать беседу по картинам и детским рисункам: описание несложной картины во взаимном соотношении представленных на ней лиц и предметов; знание наизусть доступных прибауток, поговорок, загадок, стихотворений и скороговорок, считалок, песен; драматизацию слышанного и виденного, связную передачу собственных впечатлений и переживаний. По мнению Е.И. Тихеевой, нет сомнения в том, что главнейшим и основным предметом, образующим основу преемственности, на котором развёртывается всё обучение и воспитание в

детском саду и начальной школе, является родной язык. Всякое преподавание в начальной школе, расширение мира понятий, представлений, знаний совершается при посредстве языка. Способность владеть речью – основной по своему значению механизм развития, ведущий к переходу из педагогической системы детского сада в педагогическую систему начальной школы [3]. Именно единство детского сада и школы в развитии языковой преемственности повышают уровень педагогических достижений дошкольников и младших школьников.

Второе направление реализации принципа преемственности связано с особой ролью семейного воспитания и воспитания в детском саду, начальной школе. Семья воспитывает с первого года жизни ребёнка. Если воспитательная деятельность в семье нуждается в коррективах, в помощи и указаниях, то эта помощь оказывается без различия ступеней и возрастов. Новые взгляды на воспитание, обучение и развитие детей, обозначенные в государственных образовательных стандартах дошкольного и начального общего образования, требуют реализации преемственности в деятельности дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) и школы.

Третье направление реализации принципа преемственности между ДОУ и начальной школой связано с соблюдением требования использования принципа наглядности, наглядно-образного воспитания в детском саду и обучения в начальной школе. Принцип наглядности является важнейшим организующим положением не только процесса обучения, но и всего педагогического процесса. Чем более разнообразны чувственные восприятия окружающего мира ребенком, тем более

прочно он усваивается. Это означает, что нормальное развитие ребёнка в первые годы его жизни, расширение горизонтов его ума должно совершаться на основании стройного и планомерного расширения мира его представлений. При этом слово должно являться помощником, опирающимся на готовые, из самой жизни, из конкретной действительности, из личного опыта добытые представления. В понятие о наглядности должно входить активное отношение ребёнка к окружающему миру, поддержка познавательного интереса, который позволяет применять ребёнком свои созидательные, творческие силы.

Важнейшим направлением преемственности, по мнению Е.И. Тихеевой, является совместимость стилей педагогического взаимодействия на ступени дошкольного и начального образования, стремление педагогов дошкольного и начального уровня образования к эталонному стилю взаимодействия. Таковым признан демократический стиль, для которого характерен широкий контакт с воспитанниками и младшими школьниками, проявление доверия и уважения к детям, разъяснение вводимых правил и требований, оценок. Мягкий переход из детского сада в начальную школу в таком ключе обеспечивают специально подготовленные программы включения выпускников детского сада в педагогический процесс в первые недели обучения.

Необходимым компонентом обеспечения преемственности как по целям и содержанию, так и по методам и формам воспитания, обучения на ступенях дошкольного и начального образования является согласование позиций воспитателей и учителей начальных классов в рамках близких педагогических систем

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

дошкольного и начального образования в процессе их научно-методической работы, которая рассматривается как системная деятельность, предполагающая изучение целей, задач, основных направлений и содержания деятельности педагогов, методов и форм работы с детьми, прогнозируемых результатов и средств их достижения на обоих ступенях образования. В связи с этим Е.И. Тихеева рекомендует воспитателям при поступлении детей в школу предоставлять учителям характеристики воспитанников детских садов, посещать школу в течение учебного года, чтобы иметь представление об успеваемости и поведении бывших воспитанников. Такое общение воспитателей и учителей, по мнению педагога, должно помочь выявить дидактические и воспитательные резервы преемственности детского сада и школы. В таком случае педагогический процесс в ДОУ и начальной школе будет характеризоваться ориентированностью на динамику развития ребенка, поскольку развитие детей в дошкольном и младшем школьном возрасте отличается динамичностью, именно в этот период закладывается базис личностного развития, развития ребенка как субъекта деятельности. Поэтому как для детского сада важно обеспечить готовность к школе, так и начальная школа должна ответственно подходить к организации работы с первоклассником с учетом его подготовленности к обучению.

Понятие «готовность к школе» к настоящему времени стало устойчивым и часто употребляемым в педагогической среде. Однако смысл этого понятия во многих случаях сводится к пониманию готовности к школе как совокупности качеств будущего первоклассника, позволяющих ему «закрепиться» и «хорошо» учиться» в

школе. Взрослые при этом обычно считают, что важнейшим качеством школьного успеха является хороший интеллект и умение читать, писать, считать. Однако, как показывают специальные исследования, это далеко не так. Готовность к школьному обучению понятие сложное, т.к. обозначает сложный комплекс показателей развития и позволяет определять уровень их проявления.

Обобщая изложенное выше, можно говорить о том, что Е.И. Тихеевой была создана оригинальная авторская педагогическая система преемственности организации целенаправленной учебно-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста и начальной школы. Она научно разработала педагогические основы дошкольного воспитания в условиях дошкольных организаций различного типа; частные методики преемственности развития детской речи, семейного воспитания, применения наглядных методов в образовательной деятельности воспитателя ДОО и учителя, готовности ребенка к школьному обучению.

В современных условиях понятие преемственности обогащается новым содержанием, определяются принципы отбора содержания дошкольного и начального общего образования, а также условия и педагогические направления реализации преемственности дошкольного и начального образования.

Список литературы

1. *Глебова Г.Ф.* Преемственность дошкольного, начального и среднего (полного) образования: проблемы и опыт проектирования / Г.Б. Глебова // *Непрерывное образование XIX века.* – 2016. – № 9. – С. 23 – 36.

2. *Тихеева Е.И.* Детский сад по методу Е.И. Тихеевой / Е.И. Тихеева. – М.: Л., 2000. – 182 с.

3. *Тихеева Е.И.* Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.

4. *Тихеева Е.И.* Основные положения методики развития речи детей / Е.И. Тихеева // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 12. – С. 6 – 9.

5. *Шульгина Е.В.* Наследие Е.И. Тихеевой как целостная педагогическая система / Е.В. Шульгина. – М., 2010. – 245 с.

УДК 373.3.011-021.121

ПУТИ РЕШЕНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Якименко Л.Н., канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

***Аннотация.** В статье отражены основные проблемы современного начального образования, опыт их решения путем активного сотрудничества между представителями педагогического сообщества: учителями начальной школы, администрации школ, высшим учебным заведением, методическими кабинетами на городском и республиканском уровнях.*

***Ключевые слова:** теория начального образования, практика начального образования, начальная школа, будущие учителя начальной школы, высшее учебное заведение.*

Педагогическое сообщество, не зависимо от того, в какой ступени образования учитель воспитывает и учит, тесно связано между собой. В первую очередь – желанием сообща решить общие проблемы и задачи, которые жизнь и общество ставит перед системой образованием. Есть проблемы универсальные, но есть и те, которые касаются только конкретного учебного звена. В нашем случае – начального звена общеобразовательной школы. Обучению детей именно в начальной школе уделяется большое внимание не случайно, так как база, заложенная в ней, становится или надежным, или зыбким фундаментом для последующего этапа овладения знаниями, умениями, навыками. Ошибки, допущенные учителем начальной школы, во многих аспектах становятся фатальными для детей, пробелы в знаниях – невосполнимыми. Таким образом, возникает некая триада: компетентный выпускник начальной школы формируется под влиянием и в процессе обучения компетентным учителем начальной школы, а такого компетентного педагога должно подготовить высшее учебное заведение – наш педагогический университет в целом, кафедра начального образования – в частности. Именно поэтому хотелось бы остановиться на том, как мы видим решение комплекса проблем, возникающих перед начальной школой в триаде ученик – учитель – преподаватель.

В условиях современных вызовов понимание значения роли педагога в обществе, осознание субъектности гражданской позиции учителя определяют общественное отношение к миссии педагога. Образовательная и воспитательная миссия педагога актуализированы реализацией государственного образовательного стандарта, уделяющего большое

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

внимание формированию духовных ценностей и гражданской идентичности обучающихся. В условиях новых социальных запросов педагогическое образование сегодня получает несколько тысяч студентов, подготовка которых ведется в ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». Модернизации педагогического образования направлена на изменение содержания подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. С этой целью разработаны и апробируются новые профессиональные образовательные программы подготовки педагогических кадров по уровню образования бакалавриат, магистратура и аспирантура (для бакалавриата – направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование, для магистратуры – 44.04.01 Педагогическое образование. Начальное образование).

Особенностями новых профессиональных образовательных программ являются усиление практикоориентированности выпускников и формирование методологической компетентности будущего педагога, а именно: предметная подготовка, методические, психолого-педагогические и коммуникативные компетенции педагога.

Так, в последние годы в лексиконе учителей появились новые термины, требующие понимания, осмысления, внедрения. Это касается, в первую очередь, вопроса формирования универсальных учебных действий – личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных, и ряда компетенций. С гносеологической, аксиологической, методической, практической точек зрения это оказалось очень сложно, но очень важно, так как стандарты российского образования, взятые

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

отечественной системой за основу дальнейшего развития, базируются на реализации именно компетентностного подхода на всех, и начальное не исключение, уровнях образования. Конечно же, опытные учителя, посетив курсы повышения квалификации, активно занимаясь самообразованием, используя наработки российских коллег – научные статьи, методические рекомендации, планы-конспекты уроков, смогли в той или иной мере адаптироваться и выполнять требования ГОС. Что же касается студентов – будущих педагогов начального образования, то им предложены учебные дисциплины, которые так и называются: «Формирование УУД в начальной школе», а также треть тем выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций посвящены формированию УУД и целого ряда компетенций.

Мы понимаем, что для того, чтобы не только в теории, но и на практике учителя смогли действительно формировать универсальные учебные действия, они обязаны владеть методикой их формирования, отшлифовка этой методики возможна только в полевых условиях, то есть на уроках в начальной школе.

Именно поэтому практикоориентированность выпускников заключается в том, что при их подготовке в ВУЗе 60 кредитов, а кредит – это 34 часа, то есть 2004 часа из учебного плана выделяется на прохождения практики – пассивной и активной – бакалаврами начального образования.

Почему же тогда, спросят себя уже практикующие, опытные учителя, администрация, методисты, многие студенты-выпускники, при таком-то количестве часов,

выделяемых на практику, испытывают трудности при осуществлении профессиональной деятельности?

Считаем, что это связано с отсутствием реально существующего института наставничества между старым, в значении – опытного, и новым поколением педагогов. Учителя начальной школы, к которым на практику приходят студенты, не имеют ни времени, ни желания, ни возможности заниматься ими, а методист от высшего учебного заведения не может посещать каждое занятие студента-практиканта. Решение этой проблемы видим в материальной заинтересованности учителей и в укреплении, усилении взаимодействия между методистами от вуза и от школы, общей координации их требований и обучения студентов.

Вместе с тем, мы, к сожалению, должны отметить и существование неприятной, угрожающей тенденции, суть которой в нежелании выпускников идти работать в школу или же по прошествии недолгого времени их увольнение по собственному желанию. Мотивов у этого поступка несколько: низкая зарплата, низкий социальный статус учителя, поглощение работой всего свободного времени, что приводит к отсутствию личной жизни, методическая неподготовленность выпускника, неумение найти общий язык с руководством, родителями детей, самими детьми, «сложные» дети, требовательность администрации, сложные отношения в коллективе. Таким образом, происходит отток молодых кадров, а опытные педагоги, в силу возраста, профессионального выгорания, усталости также уходят из школы. На государственном уровне эта проблема решается путем обязательного распределения выпускников, обучающихся за государственный счет, на работу по специальности – то есть – в школу. Эта практика

*Материалы Открытой научно-практической конференции
«Актуальные проблемы теории и практики начального
образования» (20 апреля 2021 г.)*

существует уже три года, насколько она будет эффективной и сможет ли решить кадровый голод – покажет только время, но учитывая заявки, полученные университетом от школ на выпускников именно начального образования, понимаем, что в таких специалистах нуждается наша школа.

Большинство экспертов указывает на то, что сейчас мы пожинаем горькие плоды кардинальной, радикальной, даже революционной смены подхода к миссии школы, которая произошла три десятилетия назад. Школа перестала учить, воспитывать, а превратилась в образовательную услугу. Циники и недоброжелатели иронично отмечают, что эту услугу за бюджетные деньги оказывают населению неквалифицированные педагоги. А задача учителя все больше сводится к тому, чтобы выдать согласно регламенту неинтересный материал учебника и задать объемное домашнее задание. Правда, забывают добавить, что на смену парадигмы учителя никак не смогли повлиять и им навязали функцию предоставления образовательных услуг, хотя все это только слова.

Учитель, который остается в школе, работает с детьми, никогда не будет к ним равнодушен. Никогда. И когда хвалит, и когда журит, даже кричит, и ставит низкие баллы, вызывает родителей, и возмущается наличием многих ошибок в сочинении – это как раз именно от не безразличия, от того, что глубоко и остро воспринимает как удачи, так и неудачи своих учеников. И не надо все-таки обобщать и подменять в сознании общества образы экранных учителей, из сериалов и низкопробных псевдокомедий, и реальных, много и тяжело работающих педагогов. Но мы не об этом. Осознание того, что система образования не должна быть только источником услуг,

наконец, пришло, и поэтому нас – представителей системы высшего образования ориентируют на усиление воспитательной составляющей образовательного процесса. Активно используется термин «аксиологический подход в образовании», образование как ценность, знания как ценность. И конечно же словосочетания духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитания становятся дефиниционными указателями пути, по которому должно двигаться воспитания и обучение детей всех возрастных категорий.

Нельзя не сказать о необходимости усовершенствовании учебных программ, подготовке учебников для начальной школы, учитывающих психолого-возрастные особенности младших школьников, требования ГОС НОО ЛНР [1], а также региональный фактор. Качественные учебники и рабочие тетради по предметам позволят решить сложные проблемы: вооружить учителя самым важным средством и методом обучения младших школьников, активизировать познавательную активность детей, уменьшить нагрузку на родителей и детей при выполнении домашнего задания, требующего работы с разными источниками вместо того, чтобы выполнить задания из учебника, подобранные и соотнесенные с темой предыдущего урока.

Наши коллеги из городского методического отдела, практикующие учителя, методисты, принимающие участие в научно-практических конференциях, круглых столах, демонстрировали наработки в этом направлении, которые вызвали живой интерес, одобрение и благодарность преподавателей и студентов, будущих учителей, за прекрасно проделанную работу по частичному методическому обеспечению учебного процесса.

Уверенны: академическое образование, консультации и наставничество практиков и методистов помогут нам общими усилиями подготовить хорошего учителя начальной школы, что и будет нашим взносом в копилку решения целого ряда проблем в системе начального образования.

Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики. ЛНР, 2018г. : [Электронный ресурс] – <https://yadi.sk/i/7hTgWVvP3YCNKU>.

Научное издание

**Актуальные проблемы теории и практики начального
образования**

*Материалы Открытой
научно-практической конференции
(20 апреля 2021 г., г. Луганск)*

Под редакцией
коллектива авторов

Главный редактор – Якименко Л.Н.

Редактор – Божко В.Г.

Корректор – Притула О.Ю.

Подписано в печать 21.10.2021 г. Бумага офсетная.

Гарнитура Times New Roman.

Печать ризографическая. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 15,8.

Тираж 100 экз. Заказ № 99

Издатель ГОУ ВО ЛНР

«Луганский государственный педагогический университет»

«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 91011. Т/ф: (0642)58-03-20

e-mail: knitaizd@mail.ru